

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Ühiskonnateaduste instituut
Ajakirjanduse ja kommunikatsiooni õppekava

Eva Nõmme

Mängujuhtide kaasamine koolide vahetunni sisustamisse projekti “Liikuma kutsuv
kool” näitel

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Marko Uibu, PhD

Tartu 2017

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	3
1. TÖÖ TEOREETILISED JA EMPIIRILISED LÄHTEKOHAD.....	6
1.1 Noorte vähene liikumine kui muutust vajav sotsiaalne probleem	6
1.2 Vahetund kui võimalus liikuda	8
1.3 Vahetunni sisustamine ja sisustajad	10
1.4 Mängujuhid aktiivse vahetunni sisustajana.....	12
1.5 Motivatsiooni olemus ja selle mõjutajad	14
1.6 Varem tehtud uuringud	16
2. UURIMISPROBLEEM JA –KÜSIMUSED	18
3. UURIMISMEETOD JA -VALIM.....	20
3.1 Meetod	20
3.1.1 Poolstruktureeritud grüpiintervjuu	21
3.1.3 Andmete kvalitatiivne sisuanalüüs	22
3.2 Valim.....	23
3.3 Meetodi kriitika	25
4. TULEMUSED.....	26
4.1 Ülevaade mängujuhtide koolitusel osalenutest	26
4.2 Tüüpilised tegevused vahetundide ajal.....	31
4.3 Koolipoolne õpilaste kaasamine klassitunnivälistesse tegevustesse	36
4.4 Mängujuhiks saamise motiveerivad tegurid	40
4.5 Mängujuhiks saamise takistavad tegurid.....	45
4.6 Õpilaste arvamused mängude juhtimisest ja soovitud kaasamise protsessile.....	48
5. JÄRELDUSED JA DISKUSSIOON.....	54
6. KOKKUVÕTE.....	61
7. SUMMARY.....	63
KASUTATUD KIRJANDUS.....	65
LISAD	72
Lisa 1: Intervjuu kava.....	72
Lisa 2: Uuringu valim tunnuste järgi	74

SISSEJUHATUS

Tänapäeva üldhariduskoolide õpilaste vähene liikumine on teravalt arutluse all juba aastaid. Kehaliselt aktiivseid noori jääb vähemaks ja vaba aja veetmises toimub nutiseadmete pealetung (Aasvee et al, 2016). Üks võimalusi, kuidas noorte liikumispraktikaid muuta, on läheneda neile koolikeskkonna kaudu. Samas selgub senisest koolide tagasisidest, et kuigi kooliruumides liikumise idee meeldib nii õpilastele, õpetajate kui koolijuhtidele, siis niigi suure koormuse tõttu on keeruline leida füüsiliselt aktiivsete tegevuste läbiviimise eestvedajaid (Keller, Uibu, Vihalemm, 2015). Selleks et õpilased leiaksid koolipäeva sees võimalusi aktiivseks liikumiseks, on Eestis algatatud projekt “Liikuma kutsuv kool”.

Projekt käivitati 2016. aastal Tartu Ülikooli Liikumislabori poolt ning selle üheks eesmärgiks on pakkuda Eesti koolidele, õpilastele, õpetajatele ja lapsevanematele ideid ja lahendusi, kuidas eri vanuses lapsed saaksid rohkem liikuda ja peaksid vähem istuma (Liikumislabori..., 2017). Projekt liitis enda tegevustesse kümme pilootkooli, mille tegevust toetatakse Liikumislabori poolt teadlaste ja ekspertide abil. Alates 2017. aasta algusest on projekti üks eesmärk koolitada pilootkoolides välja mängujuhte ja nende tugiisikuid. Käesolevas töös on mõeldud mängujuhti kui kooli- (sh. põhikooli- või gümnaasiumiastme) õpilast, kes on avaldanud soovi ja motivatsiooni ning omandanud vajalikud oskused (eneseanalüüs, ajaplaneerimine, lahendustele orienteeritus, tähelepanelikkus, vastutus), et kaasõpilastele koolivahetundides või muul vabal ajal läbi viia liikumismänge. Töös kasutan mõisteid “noor” ja “õpilane”, kelle all antud uuringu kontekstis pean silmas I, II ja III kooliastmes õppivaid kuni 15-aastasteid inimesi.

Mängujuhtide kaasamine koolipäeva aktiivsemaks muutmiseks on Eestis uus ja uurimata valdkond (Kruusamäe, Kull, Mooses, 2016). Samas on näiteks Soome ja Kanada praktika näidanud, et mängujuhtide olemasolu koolides aitab olulisel määral suurendada laste liikumist (Korp, 2017) ja julgustab lapsi ühistegevusest osa saama, olenemata nende soost, vanusest või oskustest (Playground..., 2017).

Käesoleva bakalaureusetöö teemaks on “Mängujuhtide kaasamine koolide vahetunni sisustamisesse projekti “Liikuma kutsuv kool” näitel”. Töö uuringu osa valmis Eesti esimese mängujuhtide koolituse raames toimunud laagri tegevuse ainesel. Töö eesmärk on grüpiintervjuudele tuginedes kaardistada, millised motivaatoreid ja takistajaid tunnetavad projekti “Liikuma kutsuv kool” esimesed mängujuhid oma rolliga tutvudes ja seda kooli konteksti üle kandes. Lisaks annab käesolev töö ülevaate, mida ootavad ja eeldavad oma tulevases tegevuses mängujuhtideks pürgivad õpilased kooli, õpetajate või huvijuhtide poolt. Töö praktiline väljund on anda projektile “Liikuma kutsuv kool” ülevaade pilootkoolide esimestest mängujuhtidest, nende hoiakutest ja motivatsioonist. Uuring on rakendusliku eesmärgiga, milles on väga oluline osa jõuda soovituseni, mis aitaksid kaasa mängujuhtide süsteemi paremale toimimisele. Lisaks on käesolev uurimus heaks aluseks mõistmaks, milliseid aspekte tuleb arvesse võtta, et motiveerida noori koolikeskkonnas vabatahtlikult vahetunde sisustama.

Täpsemalt koosneb uuringu valim kuuest grüpiintervjuust, milles osales kokku 24 mängujuhiks pürgivat õpilast. Tegemist ei ole juhuslike inimestega, sest projekti seisukohast on neile antud eriline roll. Ühelt poolt on nad mängujuhtidena esimesed katsetajad, kes annavad Eesti liikuvate koolide praktikasse oma panuse. Seega on neile antud nii õpipoisi- kui natuke ka eksperdi positsioon. Lisaks saavad just nemad anda tagasisidet projekti eestvedajatele mängude kohta ning arutada, mis võiks olla teisiti. Teisalt võib öelda, et neile on antud pioneeri roll, sest nemad viivad muutuse koolidesse. Kokkuvõttes on valimisse kuulunud intervjuueeritavad projekti seisukohast väga hinnalised ja neis nähakse suurt potentsiaali.

Töö esimeses osas annan ülevaate töö teoreetilistest lähtekohtadest, milles räägin täpsemalt koolis liikumisest kui muutust vajavast sotsiaalsest probleemist, mängujuhtide rollist vahetundide aktiivsetel sisustamisel, motivatsiooni mõiste olemusest ja annan põgusa sissevaate varem tehtud uuringutest projekti “Liikuma kutsuv kool” raames. Töö teises osas esitan käesoleva töö uurimisprobleemi ja –küsimused. Seejärel annan ülevaate töö koostamise valimist ja meetodist. Lõpetuseks esitan läbiviidud uuringu tulemused ning järeldused ja diskussiooni, milles lähtun uuringus kogetust.

Soovin tänada oma juhendajat Marko Uibut, kes oli töö kirjutamise protsessis kannatlik, toetav ja motiveeriv. Lisaks inspireeris, panustas töö valmimisse ja pakkus tuge Tartu Ülikooli Ühiskonnateaduste instituudi magistrant ning projekti üks eksperte Leene Korp. Samuti tänan südamest meie uurimisgruppi kuulunud Tartu Ülikooli Liikumislabori eksperte Mihkel Leesi ja Uku Visnapuud, kes andsid igakülgset nõu uuringu andmete kogumisel. Samuti tänan ka mängujuhtide koolituse korraldajate meeskonda kuulunud Maili Jaaskat, kes oli ühe grupiintervjuu modereerimisel abiks. Viimaks avaldan austust ja tänu käesoleva töö retsensendile, kelleks oli Moonika Lipping. Tänu tema nõuannetele ja märkustele sai töö sisukam ja asjakohasema ülesehitusega.

1. TÖÖ TEOREETILISED JA EMPIIRILISED LÄHTEKOHAD

Järgnevalt annan ülevaate teoreetilistest lähtekohtadest ja varasemalt tehtud uuringutest, milles toon esile noorte vähese liikumise ja sellega kaasnevaid probleeme ning vahetunni kui võimaluse liikuda. Avan motivatsiooni mõiste, tutvustan mängujuhte kui vahetundide sisustajaid ning viimaks annan ülevaate varem läbi viidud uuringutest. Käesolevas teoreetilises raamistikus saab lugeda vahetundide pikkuse probleemi tõstatamisest, koolipäeva kujundamise küsimustest, õpilaste väljajäetuse teema käsitlemisest, järelvalve olulisusest ja olemusest vahetundide sisustamisel, mis annavad arusaama probleemi taustast. Lahendusena koolide liikuvamaks muutmisel olen käesolevas töös selgitanud mängujuhtide tegevuse olemust ja võimalusi.

1.1 Noorte vähene liikumine kui muutust vajav sotsiaalne probleem

Eesti Tervise Arengu instituudi uuringu raport (Aasvee et al, 2016) näitas, et ühe päeva jooksul on kehaliselt aktiivsed vähemalt 60 minutit vaid 16% Eesti lastest ja noortest vanuses 11–15 aastat (sh 20% poistest ja 12% tüdrukutest). Lisaks selgus samast raportist, et iga neljas õpilane Eestis on ülekaaluline. Rahvusvahelises võrdluses jäävad Eesti noored igapäevase mõõduka kehalise aktiivsusega keskmisest allapoole. Samas järjestuses on esimesel kohal meie põhjanaaber Soome, kus lapsed on kehaliselt enim aktiivsed (*ibid.*). Teisisõnu, kui Eestis on laste liikumisaktiivsus keskmiselt 16% soovitatavast, siis Soomes on koole, kus see ulatub koolipäeva jooksul 70% ligidale (Korp, 2017). Statistika on murettekitav ka tulevikule mõeldes, sest just noores eas saadud liikumiskogemus on üks kõige olulisemaid kehalist aktiivsust ennustavaid tegureid täiskasvanutel (Harro, 2001). Eriti arvestades seda, et Eesti projekti senised uuringutulemused näitavad ohtlikult kõrgeid tulemusi vahetunnis istumise osakaalu kohta. Pilootkoolide õpilaste vastused näitavad, et 7.–9. klassi õpilastest ligi 75% istuvad vahetundide ajal (Mooses, Vihalemm, 2017).

Kehalise aktiivsuse mõistet on selgitatud kui „liikumist, mis kiirendab südame tööd ning paneb mõneks ajaks hingeldama“ (Aasvee et al, 2016: 54). Selle hulka arvestatakse kehalise kasvatus tundides osalemist, sportimist, sõpradega mängimist ja jalgsi kooli minekut. Samuti sportlikke tegevusi nagu rula- ja rattasõit, tantsimine, ujumine jne (*ibid.*). Kuigi õppekavadesse on liikumise tarbeks loodud kehalise kasvatus tundi, siis uurijate sõnul ei rahulda õppekavas esitatud aeg laste soovituslikku kehalise aktiivsuse aega (Ridgers, Stratton, Fairclough, 2006: 360).

Praegune olukord laste liikumisaktiivsusega tekitab muret ühiskonnas laiemalt, millele lisab tõsidust kehaline vähene aktiivsus kui üks neljast juhtivast suremuse riskifaktoriks maailmas (World..., 2010). Nii arutati küsimust ka 2016. aasta Arvamusfestivalil, kus jõuti seisukohale, et uuringud Eesti laste liikumisharjumuste kohta näitavad aina murettekitavamaid trende, mida isegi vanemate eeskuju ei suuda positiivseks pöörata (Ärm, 2016). Ebapiisav liikumine kahjustab tervist lapseas küll suhteliselt vähem, kuid nagu juba öeldud, siis väheaktiivne eluviis kandub tõenäoliselt täiskasvanuikka ja siis on selle mõju tervisele palju märgatavam ja ohtlikum (Harro, 2001). Vähesel liikumisel suureneb kehakaal ning tekivad selja- ja kaelavalud. Samas väheneb kehalise võimekuse ja alaselja liikuvuse kõrval ka enesehinnang, sotsiaalne aktiivsus, akadeemiline võimekus (Liikuma..., 2016).

Uuringud näitavad, et õpilaste vähest füüsilist aktiivsust vahetundide ajal võib põhjustada ka sage nutitelefonide kasutamine (Raustorp et al, 2015). Kuigi nutitelefonide kasutamine on teinud paljude inimeste elu mugavamaks, on see kaasa toonud ka negatiivse mõju vaimsele heaolule, inimestevahelistele suhete ja füüsilisele tervisele (Kim et al, 2014).

Kokkuvõttes on kehaline aktiivsus ja sportimine lapse- ja noorukiea olulised vaba aja veetmise tervislikud viisid (Harro, 2001). Liikumisel on positiivne mõju laste vaimsele tervisele, sest sellega kaasneb parem meeleolu ja õpivõime. Lisaks on see seotud sotsiaalse tervisega, pakkudes võimalusi eakaaslastega suhtlemiseks (World..., 2010).

Eestis algatatud projekt “Liikuma kutsuv kool” on üks paljudest üle maailma liikumisaktiivsuse suurenamiseks loodud algatustest. Kõige olulisemaks eeskujuks Eestile on olnud Liikkuva

Koulu: 2010. aastal Soomes LIKESi (Füüsilise aktiivsuse ja tervise fond ning uuringukeskus) algatatud programm, mis otsib lahendusi laste vähestele liikumisele. Liikkuva Koulu raames tegeldakse nii koolikeskkonna kui hoovide ümberkujundamisega, levinud on koolipäeva muutmine paindlikumaks, rakendatakse mängujuhtide traditsiooni, mänguasjade ja teisi liikumist soodustavate vahendite laenutamisel noorematele lastele kasutatakse vanemaid õpilasi ning toimib sõbrakiosk, kus vanemate klasside õpilasi "laenutatakse" mängukaaslasteks (Korp, 2017).

1.2 Vahetund kui võimalus liikuda

Koolikeskkond pakub lastele võimalusi olla füüsiliselt aktiivne. Tavalise koolipäeva raames on lastel kolm põhilist võimalust aktiivseks ajaveetmiseks: kehalise kasvatus tunde, vahetund ning kooliväline aeg vahetult enne ja pärast tunde. Kolmest valikust on vahetund ja kooliväline aeg just sellised, kus lapsed saavad ise valida, mida nad teha tahavad (Beighle et al, 2006, Marron, 2008 kaudu). Nagu eespool juba mainitud, siis jääb ainult kehalise kasvatus tunni tegevustest laste soovitusliku kehalise aktiivsuse maht liiga väikeseks, seega on koolil peamine võimalus tekkinud probleemi lahendada vahetundide ümberkujundamisega. Pellegrini ja Smith (1993: 51) on defineerinud vahetundi kui puhkepausi, mis on suunatud tüüpiliselt lastele ja toimub väljaspool klassiruumi. Võrreldes ülejäänud koolipäevaga on vahetund aeg, millal lastel on rohkem vabadust valida, mida nad teha soovivad ja kellega (*ibid.*).

Ühtlasi on vahetund koolikeskkonnas üks kõige olulisem koht ja aeg, kus toimub laste psüühiline, sotsiaalne, emotsionaalne ja intellektuaalne areng (Recess..., 2001: 4). Vahetund võib vähendada ärevust ja õpetada lastele, kuidas on võimalik hakkama saada stressiga ning saavutada enesekontroll (Recess..., 2001: 5). Lisaks õpivad lapsed vahetunni mängude kestel eneseväljenduskunsti ja saavad harjutada käitumist vastavalt vajadusele. Lapsed õpivad iseenda võimete, sihikindluse, enesejuhtimise, vastutustunde kohta ja harjuvad iseend aktsepteerima. Vahetund loob õpilastele keskkonna mõistmaks, millise käitumise tulemusena eakaaslased tunnustust või pahameelt avaldavad (*ibid.*).

Mandel (2016) tõi oma töös esile, et just mängimine muudab vahetunnid ja terve koolipäeva lõbusaks. Varasemad uuringud näitavad, et just vahetunnis on võimalik rakendada neid õpilasi, kes muidu on koolikeskkonnas passiivsed (Evans, 2000, Marron, 2008 kaudu). Samas peaks vahetunnis olema lastel vabadus mängida nii, nagu nad ise seda soovivad, jälgides nii enda kui ka teiste heaolu (*ibid.*). Et iga õpilane leiaks koolis liikudes endale kõige meelepärasema aktiivse tegevuse, on projekt “Liikuma kutsuv kool” omalt poolt välja pakkunud tegevusi ja nõustanud koole, mille seas näiteks toetanud koole aktiivset liikumist soosivate vahendite tellimisel, mängujuhtide koolitamisel ja kooliruumi kujundamisel (Ideepank..., 2017).

Tähelepanuta ei saa jätta asjaolu, et õpilased ise tunnetavad end otsustest väljajäetuna. Lastekaitse liidu tehtud uuring (2014) näitas, et koolid küsivad laste arvamust kõige vähem koolipäeva alguse (9%) ja vahetundide pikkuse ning sisustamise kohta (8%) (kuidas veeta mõnusalt vahetunde; tegevused vahetundides). Praegu kehtivate seaduste järgi on koolidele jäetud teatav vabadus, et muuta oma koolipäeva vastavalt vajadusele või koolipere soovile. Riigi Teataja õigusaktis “Tervisekaitseõuded kooli päevakavale ja õppekorraldusele” (2015) ja Terviseameti kodulehel (2017) on märgitud, et õppetund vaheldub vahetunniga, mis ei tohi olla lühem kui 10 minutit. Lisaks on sätestatud, et söögivahetund kestab vähemalt 15 minutit ja on soovitatavalt 3.–4. vahetunnil.

Üldjoontes võib öelda, et koolid planeerivad graafiku nii, et juhendatav õppimise aeg on maksimeeritud ja vaba tegevus, nagu vahetunni aeg, on minimeeritud. Selline praktika võib tuleneda eeldusest, et õpilaste tulemused ja suutlikkus paranevad, kui suurendada nende õppele suunatud aega (Pellergini, Bohn, 2005). Korp (2017) käsitleb oma magistritöös paindliku koolipäeva mõistet kui täiesti uut kooli liikuvamaks muutmise praktikat. Paindlik koolipäev tähendab, et koolis muudetakse tunniplaanide ja senise koolipäeva struktuuri: näiteks pikendatakse osasid vahetunde, ühendatakse kaks ainetundi üheks või loobutakse ülekoolilisest tundide-vahetundide süsteemist (*ibid.*). Fountain Park Oy viis 2015. aastal läbi küsitlusuuringu, millest selgus, et paindliku koolipäeva kasutusele võtnud koolide juhid leidsid, et see andis koolile „palju uusi võimalusi“. 86% küsitlusele vastanutest nõustus, et paindlik koolipäev on suurendanud õpilaste heaolu ja koolirõõmu (Rajala 2015, Korp 2017 kaudu).

Eesti koolidel on valikuvõimalus, kuidas kujundada koolipäev. Soome kõige liikuvama kooli - Jyränkö - direktori seisukoht on, et oluline on paindlik koolipäev: päeva jooksul peab olema vähemalt üks pikk, pooletunnine vahetund, sest ilma selleta pole aega mängida ega mängu korraldada (Korp, 2017). Vahetundide kestust on võimalik ka Eesti koolidel endal mõjutada ja vajaduselt pikemaks muuta. See küll omakorda võib kaasa tuua kogu koolipäeva ajalise pikenemise, mille tõttu peaksid nii õpilased kui õpetajad kauem koolis viibima.

1.3 Vahetunni sisustamine ja sisustajad

Koolidel on noorte füüsilise aktiivsuse kasvatamisel eriliselt oluline roll, sest üle 95% noortest on kooli nimekirjas; koolipäev kestab tavaliselt 8-9 tundi, millest suurema osa ajast õpilased istuvad. Kuid nagu töö 1.1 peatükis öeldud, siis füüsiline aktiivsus koolipäeva kestel aitab suurendada akadeemilist võimekust (Centers..., 2013: 9). Praegusel juhul on vastutus just koolijuhtide ja õpetajate enda käes, millised näevad välja nende klassi- ja vahetunnid. Koolide sekkumine võib pakkuda võimalusi kehalise aktiivsuse edendamiseks, võimaldades lastel samal ajal valida oma vaba aja veetmise viisi (Ridgers, Stratton, Fairclough 2006: 360). Liikuvaks kooliks kujunemine eeldab hoolivaid täiskasvanuid, kes toetavad võimalikke kõrvalejääjaid (Klementi et al, 2015).

Holloway (2002) uuring koos varasemate autoritega (Mahoney, 2000; Posner & Vandell, 1999) toetab ideed, et kvaliteetsed tunnivälised tegevused loovad suhte õpilase ja vastutaja vahel, kes juhendab valitud tegevust. Õpilaste huvide avaldumist mõjutavad just klassitunnivälised tegevused. Mahoney ja Cairns (1997) leidsid, et tunnivälised tegevused mõjuvad positiivselt õpilastele, kelle varasem panus kooli tegevusse oli marginaalne. Nad avastasid, et suurem lisategevuste valikuvõimalus tõi kaasa laiema mõju, sest õpilaste vajadused ja huvid said suurema tõenäosusega kokku. Kuna tunnivälised tegevused annavad õpilasele veel ühe põneva ja positiivse kokkupuute kooliga, siis on ka tõenäolisem, et tegevusse kaasatud lapsed on võimekamad selles keskkonnas toime tulema (Mahoney ja Cairns, 1997). Seega võib just vahetunni tegevuse eestvedamine mõjuda positiivselt muidu koolielus passiivsetele õpilastele.

Vahetundide tegevus ei peaks olema ilma järelvalveta. Samas laste iseseisvuse tõstmiseks peaks lapsed saama teha oma valikuid (mis tegevust nad teha soovivad ning kellega koos) (Evans, 2000, Marron, 2008 kaudu). Oluline on mõtestada järelvalve teostaja ülesanded. Järelvalve tähendab siinkohal isiku kaasamist, kes teab, mida ja kuidas teha saab ja tohib (*ibid.*).

Lastekaitse liidu uuringu “Laste ja noorte osalus ja kaasamine koolis” (2014) kokkuvõttele tuginedes väidan, et õpilastel on suur soov oma õigusi teostada ja koolielu korraldamises kaasa rääkida. Õpilased soovivad oma koolipäeva ise suunata ja parim variant selleks oleks anda neile teadlikult vastutust vahetundide tegevuses. Uuringu tulemused näitasid, et lausa 97% (n=688) osalenud noortest soovib kaasa rääkida koolielu korraldamises. Teisisõnu on lastel vaja olla teadlik oma võimalustest, et siis osata ja julgeda kaasa rääkida ning seeläbi ka oma ettepanekute eest võtta vastutust. Lastekaitse liit ütleb uuringus, et Eesti koolid peavad senisest enam kaasama õpilasi ja looma neile osalemiseks erinevaid võimalusi, mis on üheselt mõistetavad kaasamisena (Lastekaitse..., 2014: 12).

Samas ei saa võtta alaealisi õpilasi kui täieõiguslikke vastutajaid koolis läbiviidavates tegevustes. Mitmetes tegevustes on vaja tugiisikuid, kelle poole vajadusel pöörduda saaks. Näiteks Holloway (2002) väidab, et kui õpetajad (või tegevuse juhendajad) looksid rohkem tunniväliseid tegevusi, mis samas toetaksid klassiruumis õpitut, siis muudaks see paremaks kogu kooli õhkkonna ja kultuuri. Oluline on motiveerida kooli õpilasi tegevusi ellu viima (*ibid.*).

Tugiisikute ehk juhendajate küsimuses on tõusnud arutelu, kus õpetajad ja juhid mõtlevad selle üle, et vahetund on justkui "eikellegimaa", sest selle sisustamine ei ole otseselt õpetaja ülesanne. Suure koormuse tõttu ei soovi keegi koolis lisakohustusi. Huvijuhid püüavad vahel aktiivseid tegevusi organiseerida, kuid ka nende pingutustest ei pruugi piisata (Keller, Uibu, Vihalemm, 2015: 10). Siiani on projekti “Liikuma kutsuv kool” kulg näidanud, et vastutuse jagamine on õpetajate ja õpilaste ning koolide juhtkondade loova koostöö koht: õpilasi kaasates ning neile materiaalseid võimalusi (vahendid, ruum) pakkudes on võimalik neid aktiivselt liikuvat vahetundi sisustama innustada (*ibid.*)

1.4 Mängujuhid aktiivse vahetunni sisustajana

Käesolevas töö keskseks osaks on mängujuhid, kes on olulised mõjutajad kooliruumi ja vahetundide tegevuste aktiivsemaks muutmisel. Organiseeritud vahetunnitegevus, mängujuhid ja mänguvahendid omavad positiivset mõju õpilaste füüsilisele aktiivsusele (Haapala et al, 2014). Eestis on mängujuhtide koolitamine projekti “Liikuma kutsuv kool” raames käivitatud 2017. aasta algusest. Projekti läbiviijate sõnul on eeskujuks võetud Kanadas toimiv P.A.L.S- (ingl. k: *Playground Activity Leaders in Schools*) mudel, mis on ennast defineerinud kui samavanuseliste juhitud programm, mis julgustab kõiki lapsi osalema aktiivsetes tegevustes hoolimata nende soost, suurusest või oskustest (Playground..., 2017).

Mängujuhtide programm on õpilastele kasulik, sest see suurendab nende füüsilist aktiivsust, vähendab konflikte ja kiusamist ja pakub juhtimise võimalusi ning ehitab õpilaste arengusühholoogilist vara (*ibid.*). Liikumislabori eestvedamisel kehtib suhtumine, et vahetunnis võiks olla võimalik valida, millega tegeleda. Hea, kui koolis on osa õpilasi koolitatud teiste mängu ja tegevust juhendama (Korp, 2017).

Mängujuhtide koolitamise programm toetab organiseeritud mängu ja lõbusaid füüsiliselt aktiivseid tegevusi, et seeläbi vähendada ka kiusamise intsidente koolis. Mängud õpetavad lastele sotsiaalseid oskusi ning lisaks aitab eakaaslastega mängimine kujundada positiivset arvamust iseendast (Halton..., 2017). Eraldi väljakutse on luua koolikeskkonnas piisavalt turvaline keskkond, mis ergutaks ka vähem liikuvaid lapsi tasapisi proovima või vähemalt välja uurima, mis on nende eemalejäämise põhjused (Klementi et al, 2015). Selle juures tulevadki appi mängujuhid, kes tegutsevad igas koolis koos tugiisikuga (*ingl.: supervisor*).

Tugiisik võib olla koolitöötaja, õpetaja, lapsevanem või huviringi juht, kelle ülesandeks on luua eeldused oma koolis mängujuhtide toimimiseks: leida sobivad õpilased mängujuhiks; jagada õpilastele mängujuhiks olemise kohta informatsiooni; küsida soovi avaldanud õpilastelt motivatsioonikiri (miks nad tahavad saada mängujuhiks?); aidata mängujuhtidel mängude läbiviimist harjutada ja pakkuda selle juures tagasisidet; veenduda, et mängujuhi olemasolust teatakse; rääkida kooli juhtkonnaga mängujuhtide tegevusest ja aidata mängujuhtidel koostada

realistlik plaan, millal ja kui tihti neil on aega kaasõpilastele mängu teha; aidata vajaliku mänguvarustuse muretsemisega ja aidata kaardistada mängude turvalisus (Halton..., 2017).

Mõtestatult mängides paraneb ka suhtlus. Kui näiteks ühe klassi õpilased üksteisega suhtlevad ja koos tegutsevad, loovad nad mustreid ja struktuuri, mis teevad klassist sotsiaalse süsteemi, ning mõjutavad õpilaste edaspidist omavahelist kommunikatsiooni ja koostegutsemist (Jahnsen et al, 2016: 23). Vahetunnis mängimise kaudu õpivad lapsed väärtuslikke suhtlemisoskusi, sealhulgas läbirääkimisi, koostööd, jagamist ja probleemide lahendamist. Lisaks veel mitmeid toimetulekuoskusi, nagu näiteks sihikindlus ja enesekontroll (Murray, Ramstetter, 2013: 184). Kanada P.A.L.S.-programmi kogemused näitavad, et mängujuhiks olevad õpilased õpivad, et juhtimine on inimeste üheskoos tööle saamine ja millegi saavutamine (Halton..., 2017).



Joonis 1: Mõistekaart mängujuhi olulistest omadustest (Visnapuu, 2016).

Mõistekaart on abiks mõtestama mängujuhi olemust ja ülesandeid. Mõistekaart on koostatud Liikumislabori eksperdi Uku Visnapuu poolt, milliele tuginedes konstrueerisin mängujuhi mõiste.

Mängujuht – kooli (sh. põhikooli- või gümnaasiumi-astme) õpilane, kes on avaldanud soovi ja motivatsiooni ning omandanud vajalikud oskused (eneseanalüüs, ajaplaneerimine, lahendustele orienteeritus, tähelepanelikkus, vastutus), et kaasõpilastele kooli vahetundides või muul vabal ajal läbi viia liikumismänge.

Mängujuhtide olemuse ja olulisuse üle arutledes on vaja mõtestada ka laste käitumise eesmärgi. Jahnsen *et al* (2016) väidavad, et teinekord on selgemad eesmärgid aluseks tegevusele, mis on suunatud millegi saavutamisele. Õpilase puhul võib see miski olla hea hinne või heade teadmiste näitamine mingis valdkonnas. Eesmärk võib olla seotud ka sooviga vältida uut ebaõnnestumist. Eesmärgipäraseks tegevuseks sellisel juhul on jätta tegemata ülesanded, mille puhul ebaõnnestumist kardetakse (*ibid.*). Selleks et ka Eesti koolides tekiks potentsiaalsed mängujuhid, on vaja mõtestada motivatsiooni olemust ja selle mõjutajaid, et osata suunata ja mõista, miks osa noortest soovib tegutseda, teised mitte.

1.5 Motivatsiooni olemus ja selle mõjutajad

Koolikeskkonnas noortele vastutust ja ülesandeid andes tuleb kindlasti tähelepanu pöörata nende motiveerimisele. Motivatsiooni mõiste lahtiseletatuna tähendab olla suunatud millegi kindla sooritamisele (Deci, Ryan, 2000: 54). Teisisõnu tõmbab motiveeritud inimene sihtpunkti jõudmine. Inimene, kes ei tunne tõuget ega inspiratsiooni tegutsemiseks, on mittemotiveeritud. Kõik, kes töötavad sihipäraselt, puutuvad kokku ülesande sooritamisele orienteeritud motivatsiooniga. Õpetajate ja tugisikute pidev ülesanne on motivatsiooni taseme tõstmine (*ibid.*). Varasemates uuringutes noorte motivatsiooni kohta on välja tulnud, et esimesena motiveerib noori (sageli õpilasesinduse liikmeid) tahtmine midagi teha, korda saata. Sellega on tihedalt seotud teine motiveeriv jõud – soov ja valmisolek teha midagi koos teistega, teiste heaks (Taru, Kaikkonen, Reiska, 2008: 19).

Enesemääratlemise teoorias eristatakse erinevaid motivatsioone läbi põhjuste ja eesmärkide, mis annavad tegevusele lükke. Kõige levinumalt eristatakse sisemist ja välimist motivatsiooni. Sisemise motivatsiooni puhul on tegutsemise ajendiks tegevusest saadav nauding ja huvi.

Seevastu välimise motivatsiooni korral on tegevuse algatamise põhjuseks soov saada plaanitud tulemus, mis on sageli tegijale endale kasulik (Deci, Ryan, 2000: 55).

Teise lähenemise ehk vajaduste saavutusteorია kohaselt on saavutustingimustes olukordi, kus inimese tegevuses on rõhk soorituseemärkide täitmisel, enesearendamisel ning pingutusel (Spray et al, 2006). Teiselt poolt on inimesi, kelle lõppeesmärk ongi ainult võimeid demonstreerides võita, isegi kui see on tehtud väikse pingutusega. Taoline olukord peegeldab ego-orientatsiooni. Koolikeskkonnast vaadatuna sõltub tihti motivatsiooni olemus ka õpetajate loodud distsipliinist ja keskkonnast, mis omakorda peegeldab, kas inimese tegevus on suunatud sooritusele või tulemusele (*ibid.*).

Maslow kanoonilise vajaduste hierarhia järgi on motiveeritud saavutuste eel vajalik baasvajaduste rahuldamine. Teisisõnu peavad inimesed jõudma oma füsioloogiliste vajaduste (söömine, joomine, puhkus, soojus) täitmiseni enne turvalisuse vajaduse saavutamist. Turvatundele järgneb kuuluvuse ja armastuse vajadus, millele järgneb austuse ning tunnustuse saavutamine. Viimaks, kui kõik eelnevad vajadused on rahuldatud, püüeldakse eneseteostusvajaduse poole (DeLamater, Ward, 2006: 285). Noortele Maslow mudelit kohandades on oluline silmas pidada nende jaoks olulisi erinevusi. Jones ja Gerig (1994, Osterman 2000 kaudu) rõhutavad, et näiteks erinevalt õpetaja toetusest mõjutab indiviidi osalemist ja kaasamist kaaslaste tunnustus ja aktsepteerimine. Uuringus selgus, et õpilased tõrkusid tegevustes, sest eeldasid kaaslaste poolset negatiivset reaktsiooni (*ibid.*). Õpilased loovad toetava keskkonna juhul, kui nad töötavad ja arutavad üheskoos klassi tegevuste üle, teevad koostööd grupitööde vältel, uurivad ja panevad proovile oma tõekspidamised, selgitavad üksteisele klassi ülesannete jaotuse olulisust, tegelevad eneseavastamisega ja jagavad oma ideid (Beiswenger & Grolnick, 2010; Deci, La Guardia, Moller, Scheiner, & Ryan, 2006, Furrer *et al*, 2014 kaudu).

Õpilastel peaksid kujunema välja motiveeritud mõttemustrid, mis toetavad iseseisvalt algatatud õppimist. Ülesandele pühendatud aeg ei näita veel, millesse õpilased tegelikult süvenevad või kuidas nad informatsiooni käsitlevad. Tähtis on pühendatud aja kvaliteet, mitte kestus (Ames, 1990: 411). Varasem positiivne kogemus suurendab enesetõhusust (usku endasse, et tullaakse

toime), lootused tulemustele on reaalsemad ja seega pettumuse oht väiksem (Harro, 2001). Seetõttu on oluline panustada motiveeritud mõttemustrite tekkimisse, andes vastutust ja võimalust proovida, tagades seejuures refleksioon ja tagasisidestamine. Selleks et luua positiivne ja tervislik koolikeskkond, peaks aktiivsete vahetundide läbiviimise lähtepunktiks olema infovahetus lastevanemate ja tegevuse läbiviijate vahel (Marron, 2008: 85).

1.6 Varem tehtud uuringud

Käesolev töö on valminud järjena kursuse esimesel poolaastal tehtud seminaritööle, milles uurisin vaatluste ja lühiintervjuude kaudu õpilaste kaasatust ja selle tähtsust vahetundide korraldamises. Ka siis valmis minu töö projekti “Liikuma kutsuv kool” pilootkoolide põhjal. Tehtud töö eesmärk oli kaardistada õpilastele antud vastutust aktiivsete vahetundide läbiviimisel. Lisaks vaadelda, millisel määral on kaasatud teised kooli töötajad ja kokkuvõttes anda soovitusi, kuidas niigi suure töökoormusega koolikollektiivi liikmete tööd lihtsamaks muuta. Tulemused näitasid, et peamiselt on vastutavateks isikuteks aktiivsete vahetundide puhul määratud huvijuhid, kes peamiselt ka otsustasid, milliseid tegevusi vahetunnis läbi viiakse (Nõmme, 2017: 19). Vaatluste tulemusena oli näha, et mitme kooli praktikas otsiti aktiivsete vahetundide toimumises rutiini. Seeläbi vähenes osalejate arv, sest tegevus ei pakkunud neile enam huvi. Näiteks toimusid terve ühe poolaasta jooksul igal nädalal tantsuvahetunnid, mille kommunikeerimine lastele oli juba selgeks saanud, samas läbiviijate sõnul vähenes osalejate arv kuude lõikes, sest tantsud ja taustamuusika olid samad. Huvijuht oli jaganud vastutust tantsuvahetundide läbiviimisel ja andis ülesandeid õpilasesinduste liikmetele, kuid samas puudus uute toimivate lahenduste katsetamine (*ibid.*). Järeldusena saab öelda, et selline aktiivsete vahetundide planeerimine polnud jätkusuutlik.

Tehtud seminaritöö uuringugrupis valmis lisaks veel kolm uuringut, millest ühes (Sokk, 2017) käsitleti täpsemalt koolipersonali osalust vahetunnipraktikates. Sokk tõi oma uuringu järeldustes välja, et juhul kui õpetajate seas levivad uskumused liikumise kasulikkusest ning liikumist võetakse normina ka oma tegevustesse, siis panustavad nad ka rohkem laste liikumisvõimalustesse ja suhtuvalt positiivselt kooliruumis liikuvatesse lastesse (Sokk, 2017: 24). Mida rohkem selliseid õpetajaid on, seda rohkem võib märgata liikumissõbralikkust terves koolis.

Õpetajad mõjutavad oma eeskujuga õpilasi ning samuti teevad nad olulisi otsuseid, mis puudutavad õpilaste liikumisvõimalusi ja nende atraktiivsemaks muutmist (*ibid.*). Lisaks tõi Sokk välja, et vahetundides läbiviidavate tegevuste piiranguks on ka aeg, sest puuduvad piisavad ressursid planeerimiseks ja läbiviimiseks. Oma töö järelduste osas pakkus Sokk lahendusena, et liikuvate vahetundide toimimises võiks rõhk olla õpetajate omavahelisel suhtlusel, suhtlusel huvijuhi, õpilaste ja juhtkonnaga ning õpetajate suhtlusel projekti “Liikuma kutsuv kool” esindajatega (*ibid.*).

Uuringugruppi kuulus ka töö, mis küsis 7.-9. klassi õpilase (n=482) suhtumist liikumisaktiivsusesse ja kaardistas õpilaste arvamusele tuginedes erinevad võimalusi, kuidas suurendada liikumisaktiivsust koolipäeval. Uuringu tulemustele tuginedes tajuvad õpilased, et kooli ajal on liiga palju istumist ning tunnid võiksid olla huvitavamad ja liikumispõhisemad (Hunt, 2017). Õpilastele meeldib klassikaaslastega suhelda, nutitefonis olla ja puhata. Rohkem liikuda tahaks aga enamik vastanuid (*ibid.*).

Lisaks valmis veel eraldi töö, mis uuris liikumist soodustavate vahendite kasutuspraktikaid projekti “Liikuma kutsuv kool” raames. Palmi (2017) vaatluse ja lühiintervjuude tulemusena selgus, et paljud küsitletud õpilased tunnetavad tänu vahenditele, et koolis on palju lõbusam. Lisaks ütlesid õpilased, et enam ei pea niisama tunni algust ootama, vaid saab midagi teha. Probleemidena toodi välja, et vahetunnid on liiga lühikesed kõikide vahenditega mängimiseks ning et vahepeal peab terve vahetunni mingi populaarse mängu järjekorras ootama. Kokkuvõttes näitasid tulemused, et osaliselt oleneb õpilaste füüsiline aktiivsus vahetunni pikkusest (*ibid.*).

2017. aasta kevadel valmib projekti “Liikuma kutsuv kool” andmetele tuginedes magistritöö teemal “Õpilaste liikumispraktikaid muutev sekkumisprogramm: praktikateoreetiline käsitus” (Korp, 2017), andes ülevaate, millised võiksid olla koolikeskkonnas püsivat sotsiaalset muutust taotleva sekkumisprogrammi eduks vajalikud tegurid. Käesolevas töös olen kasutanud valitud magistritöö sisu näiteks paindliku koolipäeva mõiste selgitamisel ja Soome praktikast ülevaate andmisel.

2. UURIMISPROBLEEM JA –KÜSIMUSED

Käesoleva töö keskne eesmärk oli kaardistada, milliseid motiveerivaid ja takistavaid tegureid tunnetavad projekti “Liikuma kutsuv kool” noored vanuses 11-15 aastat, mängujuhiks olemisel ja liikumisvahetundide läbiviimisel. Jätkusuutlike lahenduste paremaks mõistmiseks soovisin teada saada, mida ootavad ja eeldavad mängujuhtideks saada soovivad õpilased kooli töötajate (direktori, huvijuhi või õpetajate) kui tugisüsteemi poolt, et mängude läbiviimine koolikaaslastele oleks meeldiv tegevus. Seni on mängujuhtide tegevuse toimimist tõestanud Soome ja Kanada liikuvate koolide praktikad, kuid selleks, et mängujuhtide tegevus Eesti koolidele kohandada, on vaja mõista meie noorte hoiakuid ja suhtumist mängujuhiks olemise kohta.

Nii nagu töö esimeses osas välja tõin, on siiani läbiviidud uuringud aktiivsete vahetundide sisustamise ja korraldamise kohta Eestis tõstatanud küsimuse, kes ja mille eest vastutama peaks. Õpetajate senisest tagasisidest on välja paistnud asjaolu, et neil on palju tööalaseid ülesandeid. Suure koormuse kõrvalt võivad aktiivsed vahetunnid tekitada lisakoormust ja seeläbi trotsi nende läbiviimisel ning kokkuvõttes stressi töökohustuste täitmisel. Vahetundide tegevus on justkui eikellegimaa – õpetaja tahab puhata ja järgmist tundi ette valmistada, huvijuht suudab heal juhul täita üksikuid vahetunde ning õpilased peavad ise oma aega sisustama. Seetõttu ongi oluline teada saada, millise vaatega ja valmisolekuga on mängujuhtide koolitusele tulnud noored. Kui anda vanematele õpilastele lisavastutust ja juhiseid, siis võib see hästi mõjuda koolikeskkonnale üldiselt. Käesolev uurimus on ka heaks aluseks mõistmaks, millest lähtudes võiks motiveerida õpilasi koolikeskkonnas vabatahtlikult nii enda, kui koolikaaslaste vahetunde sisustama.

Kui mõtestada mängujuhtide tegevust, siis ühe eeldusena võib öelda seda, et nii nemad ise kui ka juhendatavad lapsed ei pruugi osata mängida. Püsimatus, vähesed teadmised, mittemotiveeritus ja ebakindlus on vaid mõned võimalikud näited, miks praeguse põlvkonna jaoks pole seni populaarne olnud vahetundide ajal liikumismängude läbiviimine. Ja ehk olulisemanagi saab välja tuua, et nutiseadmed pakuvad igasugustele füüsiliselt aktiivsematele tegevustele suurt konkurentsi.

Kokkuvõttes selleks, et õpilaste kaasamine aktiivsete vahetundide läbiviimisesse oleks võimalikult efektiivne, uurisin, mis mõjutab õpilasi mängujuhiks saamise ja olemise protsessi juures.

Uurimisprobleemidest lähtuvalt olen sõnastanud uurimisküsimused:

- millised õpilased osalevad mängujuhtide koolitusel?
- millised on mängujuhtide koolitusele tulnud õpilaste senised vahetunnipraktikad?
- kuidas sooviksid õpilased, et neid klassitunniväliste tegevuste korraldamisesse kaasataks?
- mis motiveerib õpilasi mängujuhiks olema?
- mida näevad noored takistusena mängujuhiks olemisel?

Sellise uurimuse põhjal on minu eesmärk tõstadada projekti “Liikuma kutsuv kool” läbiviijate jaoks olulisi küsimusi ja tähelepanekuid, mis aitaksid kaasa parema ja efektiivsema kaasamise toimimisele. Lisaks anda omapoolseid soovitusi mängujuhtide süsteemi täiustamiseks.

3. UURIMISMEETOD JA -VALIM

Järgnevas peatükis kirjeldan käesoleva uuringu meetodit ja selle läbiviimiseks moodustatud valimit. Viimaks esitan valitud meetodi kriitika, et täpsustada kogutud andmete usaldusväärsust.

Kui täiskasvanu otsustab ise, kas ta soovib kindlal teemal intervjuud anda ja kas tal on selleks piisavalt julgust, siis laste puhul on nende julgustamiseks vajalik kaaluda gruppintervjuude kasutamist (Eljand, 2011: 18). Oluline on märkida, et lapsed on aktiivsete tegutsejatena oma elu eksperdid ning lähtuvad hinnangute andmises isiklikest kogemustest (Mason, Danby, 2011). Kuigi see võib erineda täiskasvanute arvamusest, on laste arvamused ja käitumine tähtis uurimisobjekt (Mason, Danby, 2011). Mõned küsimused puudutavad noori rohkem kui täiskasvanuid, seega saab just neilt olulise sisendi vastuste ja lahenduste leidmiseks (Hughes ja McCrum, 1998: 6). Lähtuvalt sellest valisin ka mina uurimisküsimustele vastuste leidmiseks valimisse just õpilased, mitte kooli töötajaid ega projekti läbiviijaid.

3.1 Meetod

Järgnevalt annan ülevaate käesoleva töö uuringu läbiviimiseks ja andmete kogumiseks kasutatud meetoditest. Käesolevas töös kasutan kvalitatiivset uurimisviisi. Kvalitatiivse uurimuse lähtekohaks on tegeliku elu kirjeldamine (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2005: 152). Uurin õpilasi ja nende käitumist nendega silmast silma kohtudes ja intervjuuerides.

Kvalitatiivse uuringu tüüpiliseks jooneks on, et uurimisobjektid valitakse eesmärgipäraselt, mitte juhusliku valimi menetlust kasutades. Lisaks on oluline märkida, et kvalitatiivse uurimuse kava kujuneb sageli uurimise käigus. Uurimus viiakse läbi paindlikult ja kava muudetakse, võttes arvesse muutunud olusid (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2005: 155). Nagu järgnevalt valimi kirjelduses välja toon, olid ka minu uurimisobjektid eesmärgipäraselt valitud.

Kokku valmis andmete kogumiseks kuus gruppintervjuud 24 õpilasega, mis kõik olid läbi viidud projekti “Liikuma kutsuv kool” mängujuhtide koolitamiseks korraldatud laagris Käärikul.

3.1.1 Poolstruktureeritud grüpiintervjuu

Käesoleva töö andmete kogumiseks kasutasin poolstruktureeritud grüpiintervjuud, milles võtsin aluseks ettevalmistatud intervjuu kava (Lisa 1), mida vastavalt vestluse olukorrale kohandasin. Poolstruktureeritud intervjuu puhul kasutatakse varem koostatud intervjuu kava, teisest küljest võib semistruktureeritud intervjuu läbiviimisel muuta küsimuste järjekorda (nt kui intervjuueeritav suundub oma jutuga mõne sellise teema juurde, mida oli peagi nagnii plaanis käsitleda) ja küsida täpsustavaid küsimusi (Lepik *et al*, 2014). Vajadusel küsisin ka mina intervjuude ajal täpsustavaid küsimusi. Ettevalmistatud küsimused olid oma loomult varieeruvad: esines nii avatud, suunatud kui kinniseid küsimusi. Intervjuu kava koostas koostöös juhendaja Marko Uibu ja Tartu Ülikooli Liikumislabori spetsialisti Mihkel Leesiga, kes omalt poolt kinnitasid küsimuste sõnastust ja kvaliteeti.

Kvalitatiivse uurimisviisi puhul eelistatakse meetodeid, millega uuritavate seisukohad ja “hää1” pääsevad esile (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2005: 155). Seepärast pidasin ka mina käesoleva uuringu läbiviimisel oluliseks valida andmete kogumiseks grüpiintervjuu. Kokku toimus kuus poolstruktureeritud intervjuud, mis osalejate arvult polnud võrdse jaotusega, täpsemalt oli esimeses ja viiendas grüpis viis liiget, teises kaks liiget ning kolmandas, neljandas, kuuendas grüpis neli liiget. Ebavõrdsed rühmad moodustusid, sest koos mängujuhtide koolituse läbiviijatega otsustasime, et kaasame lapsed grüpiintervjuudes vabatahtlikkuse alusel. Seega said nad ise valida oma1e sobiva kellaaja ja seltskonna, kellega nad soovisid üheskoos rääkida. Seda põhjusel, et osalejatel oleks motivatsioon ja tahe vestlusest osa saada ja oma arvamust avaldada.

Pattoni (2002, Laherand 2010: 220 kaudu) sõnul on grüpiintervjuud äärmiselt tõhusad kvalitatiivsete andmete kogumiseks, sest need võimaldavad mingil määral kontrollida ka saadud andmete kvaliteeti. Rühma liikmed parandavad ja tasakaalustavad üksteist ning seetõttu heidetakse valed või äärmuslikud vaated kõrvale (*ibid.*). Loomulikku ja ühise arutelu teket ning kulgu märkasid ka ise grüpiintervjuusid läbi viies.

Kuuest intervjuust kolme modereerin isiklikult, kolme ülejäänud intervjuu puhul olid läbiviijateks Tartu Ülikooli Liikumislabori ja projekti “Liikuma kutsuv kool” spetsialistid Mihkel Lees ja Uku Visnapuu ning uurimisgrupi liige Maili Jaaska, kellele andsin eelnevalt täpsed instruksioonid ja intervjuu kava. Sellise tööjaotuse põhjuseks oli aja parem jaotus, sest koolituse korraldajad soovisid, et lastel jääks maksimaalselt vaba aega enda valitud tegevuste jaoks. Oluline on märkida, et kui mina viibisin koolitusele tulnud õpilaste seltskonnas kokku ühe terve koolituse päeva, siis nii Lees, Visnapuu kui Jaaska olid intervjuude tegemise ajaks nendega juba rohkem tuttavad, mis omakorda võis mõjutada antud vastuste sisu ja pikkust. Noorte intervjuueerimise teeb keeruliseks asjaolu, et nad tajuvad intervjuu kestel survet anda täiskasvanule oma arvamuste asemel õigeid vastuseid (Formosinho, Araújo, 2006).

Minu jaoks oli see esimene kord, kui olin grupiintervjuu modereerija positsioonis. Hiljem intervjuusid transkribeerides ja korduvalt üle kuulates sain aru, et nii mõneski kohas oleksin võinud intervjuueeritavatel pikemalt oma mõtet selgitada lasta. Lisaks oleksin võinud mõnes kohas kuulamispõhiselt täpsustavaid lisaküsimusi esitada. Ka Wilkinson (2006, Laherand 2010: 222 kaudu) tõdes, et grupiintervjuu meetodi rakendamise puhul on kõige raskem rühma modereerimine. Algajad kipuvad liiga palju rääkima ja järjestikuseid küsimusi esitama ning ei talu rühmas tekkinud vaikust (*ibid.*). Mõnel juhul esitasin ka mina mitu küsimust korraga, mis võis intervjuueeritavad segadusse ajada. Intervjuude läbiviimisel olime füüsiliselt võrdsel positsioonil, istusime kõik ringis põrandal. Nii nagu eelnevalt esile tõin, olime päeva jooksul ühiselt seltskonnamänge mänginud ja seetõttu polnud ma intervjuueeritavatele täiesti võõras.

3.1.3 Andmete kvalitatiivne sisuanalüüs

Andmete analüüsimisel kasutasin induktiivset sisuanalüüsi võtet. Täpsemalt on tegu uurimistüübiga, kus lähtekohaks pole mitte teooria või hüpoteeside testimine, vaid ainekogu mitmekülgne ja üksikasjalik läbivaatamine (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2005: 155). Just induktiivses lähenemises andmeanalüüsile tuleb kõige paremini esile kvalitatiivse sisuanalüüsi üks tugevusi – uurimuses osalejate maailma mõistmine ja nende tõlgenduste ning tähendussüsteemide uurimine (Kalmus, Masso, Linno, 2015).

Grupiintervjuude analüüsimiseks transkribeerisin kõik helisalvestised, milles tõin välja rääkijate isiku (vanus, klass, kool), pikemad pausid ja mõnes olulisemas kohas ka emotsiooni, mis grupisisest esile kerkis. Näiteks mõnel juhul räägiti tõsiste küsimuste lahendustest, kuid intervjuueeritavaid ajas see naerma ning siis pidasin oluliseks selle märkida ka transkriptsiooni.

Järgmise etapina andmete analüüsimisel tegin tulemuste kogumiseks intervjuude süvaanalüüsi, mille käigus lugesin intervjuude transkriptsioone korduvalt läbi ning selle käigus kodeerisin uurimisküsimustele vastanud märksõnad ja teemad, mis intervjuueeritavate vastustest välja joonistusid. Viimaks esitasin andmed töö tulemuste osas. Oluline on siinkohal välja tuua minu seminaritöö andmeanalüüsi tausta. Transkribeeritud teksti analüüsides tekkisid mul mitmel juhul vastanute kirjeldusega seosed, sest osasid koole olin seminaritöö vaatluste tõttu korduvalt külastanud. Selline taustteadmine lihtsustas kogutud andmete mõistmist olulisel määral.

3.2 Valim

Käesoleva töö valim koosneb 24 õpilasest (6 poissi ja 18 tüdrukut vanuses 11-15 a), kes olid tulnud projekti “Liikuma kutsuv kool” Eesti esimesele sellelaadsele mängujuhtide koolitusele, mis toimus 2017. aasta märtsikuus Käärikul. Kokku oli laagris 30 õpilast (21 tüdrukut, 9 poissi). Koolitus kestis kokku kolm päeva ja grupiintervjuud on läbi viidud koolituse teisel päeval. Koolitusel osalenud õpilased elasid ja ööbisid samas hoones ning intervjuude tegemise ajaks oli neil omavaheline esmane tutvus tehtud.

Valim on koostatud eesmärgipäraselt, et see koosneks võimalikult erinevatest koolidest pärit eri vanuses õpilastest. Valimisse sattumise kriteeriumiks oli see, et õpilane on mängujuhtide koolitusel. Soolises võrdluses on poisse valimis vähem kui tüdrukuid, aga nii oli ka laagrisse tulnud õpilaste puhul. Seega võib öelda, et läbiviidud uuringu valim annab ka soolises võrdluses ammendava ülevaate laagriliste arvamustest ja hoiakutest.

Tabel 1: *Uuritavate jaotus soo ja vanuse järgi.*

VANUS						
SUGU	11 a	12 a	13 a	14 a	15 a	KOKKU
Poiss	1	3	2	1	0	7
Tüdruk	1	7	5	1	3	17

Kokku osales vestlusel noori üle Eesti, täpsemalt olid esindatud kümme projekti “Liikuma kutsuv kool” pilootkooli: Rõuge Põhikool, Tallinna Kuristiku Gümnaasium, Tartu Tamme kool, Tartu Descartes’i kool, Anna Haava nimeline Pala Kool, Nõo Põhikool, Tartu Mart Reiniku Kool, Antsla Gümnaasium, Tartu Erakool ja Võru Kreutzwaldi Kool. Kõik grüpiintervjuudes osalenud õpilased olid alaealised ja loa nende intervjuueerimiseks sain Tartu Ülikooli Liikumislaborilt, kes omakorda on saavutanud koolide ning lapsevanematega kokkuleppe projekti raames toimuvate uuringute läbiviimiseks. Grupiintervjuude alguses selgitati kõigile osalenutele, et uuring on anonüümne – küsiti vanust, klassi ja kooli, kus noor õpib. Nende andmete järgi olen kõik uuringus osalenud tabeli järgi jaotanud (Lisa 2) ja vastavalt märgistanud nende kooli, soo, klassi ja vanuse. Lisaks annan tabelis ülevaate kooli suurusest ja asukohast (maa/linn), et anda parem ülevaade koolide võimalustest. Käesoleva uuringu tulemused on ainulaadsed, sest sellise valimi ja fookusega pole varem uurimisandmeid kogutud.

3.3 Meetodi kriitika

Kvalitatiivse uurimisviisi kohta on autorid Denzin ja Lincoln (2005: 8, Laherand, 2010: 47 kaudu) kriitiliselt öelnud, et positivistliku suunitlusega autorid peavad kvalitatiivseid lähenemisviise sageli ebateaduslikuks ja ülemäära subjektiivseks. Vahest kõige teravamalt on kritiseeritud kvalitatiivsete uuringute usaldusväärsust, reliaablust. Kriitikud on küsinud, kuidas tagatakse kvalitatiivsetes uuringutes juhtumite eri kategooriate alla liigitamise järjekindlus nii erinevate uurijate kui ka ühe ja sama uurija poolt (Laherand, 2010: 47). Teine põhjus, miks kvalitatiivsed uuringud on ära teeninud kriitilisi hinnanguid, on nende poolt pakutud seletuste tõesus, valiidsus (Laherand, 2010: 48). Teisisõnu on küsimuse all uurijate tehtavad tulemuste tõlgendused ja järeldused, mis tuginevad vaid üksikutele vestluskatketele ja lõikudele struktureerimata intervjuudest.

Kuna käesoleva uuringu tulemused kajastavad ainult väiksema grupi arvamusi ja seisukohti, siis ei saa neid omistada laialdasemalt kõigi samasse vanusegruppi kuuluvate noorte arvamuseks. Kindlasti oli määravaks ka intervjuude tegemise koht, mis ühelt poolt toetas aktiivse arutelu teket, samas võis mõjutada oodatud vastuste esitamist. Kuna tegemist oli mängujuhtide laagriga, siis võis valimisse kuulunud õpilaste motivatsioon võrreldes eakaaslastega olla suurem ja seeläbi ka arvamus teine.

Lisaks olen tulemuste ja järelduste osas lähtunud oma subjektiivsest ja induktiivsest sisuanalüüsist. Samade andmete analüüsimisel on kindlasti võimalik esile tõsta erinevaid aspekte. Olen käesoleva projekti ja seda hõlmava tegevusega lähemalt seotud alates 2016. aasta sügisest ja käesoleva töö tulemuste esitamisel võivad kajastuda ka minu varasemast uuringust omandatud teadmised.

4. TULEMUSED

Järgnevalt annan ülevaate töö tulemustest, milles tõstan esile õpilaste tüüpilisi tegevusi vahetundide ajal, mängujuhiks saajate valmisolekut ja varasemaid kogemusi, koolipoolset õpilaste kaasamist klassitunnivälistesse tegevustesse, õpilaste motivatsiooni vahetunde sisustada, mängujuhiks olemise motiveerivaid ja takistavaid tegureid ning viimaks õpilaste pakutud soovitusi koolidele mängujuhtide tegevuse alustamiseks. Tulemuste paremaks mõistmiseks olen igas peatükis esitanud kursiivis otsesitaadid grüpiintervjuudest, mis ilmestavad tehtud tõlgendusi transkriptsioonidest.

4.1 Ülevaade mängujuhtide koolitusel osalenutest

Mängujuhtide kaasamise küsimuskohad on, millised õpilased mängujuhiks saada soovivad; millised on nende varasemad kogemused korraldamises; millised on nende koolivälised huvid; kas initsiatiivi haaravad enam poisid või tüdrukud.

Varasemad kogemused tegevuste korraldamises

Käesoleva uuringu 24 intervjuueeritavast polnud vaid 3 varasemalt koolis midagi korraldanud. Ühel või teisel moel olid kõik mängujuhiks saada soovivad õpilased varasemalt oma eakaaslaste seas tegevusi läbi viinud. Mitmed tõid oma esimese kogemusena esile klassiõhtutel mängude läbiviimise. Lisaks oli olnud ka vabatahtlikke projekte ja muud kooli esindamist.

O11: Et meil oli just koolis just koolis vabatahtlik projekt, kus me pidime kuskile vabatahtlikuks minema ja siis me läksime ühe klassiõe lasteaeda, kus ta kunagi käis ja seal me korraldasime koolieelikutele mängu.

O19: Meie kolmekesi oleme siis pidanud korraldama kaks jõulumüüki koolis. Need on siis...

O20: heategevuseks, et osta õpikuid.

O19: Meie kooli keeltekeskusesse.

Üle poolte mängujuhtide koolitusele tulnud õpilastest kuulusid ka oma kooli õpilasesindusse, mis nende sõnul oli esimeseks kohaks, kus tekivad ideed ja formuleeruvad lõpuks tegevuste täpsemad teostused. Õpilasesindus on loonud õpilastele toimiva tugisüsteemi, kus tekkinud ideedele tagasisidet ja toetust saada. Mitmel juhul toodi esile asjaolu, et kui õpilasesinduse liikmel tekib mõte, kuidas ja mida koolis korda saata võiks, siis esmalt arutab ta seda õpilasesinduse koosolekul kõigiga läbi. Järgmise astmena räägitakse õpilasesinduse tugiisikuga, kelleks oli uuritavate sõnul sageli huvijuht. Ja seejärel asutakse mõtte teostamise juurde või arutatakse plaani veel õpetajate ja direktoriga. Ühel juhul mainiti ka, et esimesena minnakse tekkinud ideega direktori juurde. Tööjaotus on õpilasesinduse liikmetel välja kujunenud.

O5: No see on see, et me õpilasesindusega räägime kokku midagi, siis kooli peale pannakse üles plakatid, mis keegi põhiliige teeb ja siis ka sotsiaalmeedias me jagame seda oma kooli vahel.

Kokkuvõttes on mängujuhtide koolitusele jõudnud õpilased valdavalt varasema korraldamiskogemusega, kas klassi või kooli tasandil. Idee tekkimisel osatakse pöörduda vajaliku inimese poole.

Mängujuhtide koolivälised huvid

Mängujuhtide koolitusele tulnud õpilased olid varasemalt seotud huvitegevusega. Ainult mõni intervjuueeritav ütles, et ei käi peale kooli praegu üheski huviringis. Õpilased tunnevad uhkust selle üle, kui hõivatud nad kooliväliselt on. See annab neile kaaslaste toetuse ja heakskiidu. Mitmel juhul tekkis grüpiintervjuu ajal olukord, kus noor väljendas õnnelikkust selle üle, et tema huvitegevuste nimekiri oli kõige pikem. Grupi teiste liikmete poolt kaasnes sellele ka toetus ja verbaalne ergutus stiilis: “sa ju jäädki neid ette lugema” või “oh, sul läheb nüüd kaua”.

O1: Ossa, kui palju mul neid on.

I: No nimeta mõned...

O1: Nii. Sulgpallis käin, jalgpallis käin, muusikakoolis käin, ma ei hakka seal neid ringe lugema, neid on väga palju. Siis, kus ma veel käin... Rõuge TV-s, see on siis. Noh, me teeme YouTube'i ja Facebooki ja sellist asja. Ja loeme uudiseid ja nalja teeme ja. Siis ma

käin inspiratsiooniringis, siis ma käin nuputamisringis, solistis käin, lastekooris käin ja rohkem vist ei olegi.

Mängujuhtide koolitusele tulnud noored on varasemalt seotud mitmete huviringidega, mis omakorda võib kaasa tuua nende liigselt suure koormuse. Koolitusel olnud mängujuhtide hobideks oli peamiselt trenn (sulgpall, jalgpall, tennis, tantsimine, kelgukoertetrenn), muusikakool ning mõnel juhul ka kooli juurde kuuluvad huviringid nagu koolileht/TV, robotika ja nuputamise huviring. Vaadates kooliväliste huviringide ja õpilasesinduse seost, siis on näha, et kooli vahetunni tegevuste jaotuses loeb siiski rohkem õpilasesindusse kuulumine. See tähendab, et õpilasesinduse noored saavad rohkem liikuvates ja mängulistes vahetundides vastutust, kui näiteks mõni õpilasesinduse väline tavaline trenni, liikumise või mängude huviline.

O22: /.../ Ja siis lihtsalt otsustati, et kuna see vahetund sobis mulle kõige paremini, kuna siis mul oli see pikk vahetund, et ma jõudsin ilusti tagasi, siis mulle öeldi, et kas sa oled nõus ja ma ütlesin, et jah, ma olen.

Esimese mängujuhtide koolituse osalejad kuulusid valdavalt kõik õpilasesindusse või mõnda huviringi. Samas anti projekti eestvedajate sõnul koolidele otsustusõigus, milliseid õpilasi nad mängujuhi koolitusele saata soovivad.

Koolitusele jõudmine

Mängujuhtide tekkimine Eesti koolidesse on protsess, mille osapooled on Liikumislabori eestvedajad ja võib-olla et veel olulisemanagi kooli kontaktisikud, kes projekti poolt saadud infot oma koolis levitavad. Selle jaoks, et mõista mängujuhiks saada soovijate motivatsiooni, uurisin ka nende koolitusele sattumise tagamaid.

Suur osa mängujuhtide koolitusele jõudnuid oli saanud kutse õpilasesinduse kaudu. See tähendab, et huvijuht pöördus õpilasesinduse liikmete poole küsimusega, kes sooviks koolituselt osa saada. Mõnel juhul toimus ka personaalne lähenemine, kus huvijuht, õpetaja või direktor pöördus isiklikult õpilase poole küsimusega, kas ta sooviks mängujuhiks saada.

O3: Kuna ma olen koolis tugev aktivist, väga tugev aktivist, siis direktor ise palus tulla siia. Ja ma olen ka, mul on kaasas ka kaks viienda klassi tüdrukut, aga ma olen nende nagu niiõelda vanem.

Veelgi enam paistsid toimivat projekti eestvedajate külastused koolidesse, mille käigus korraldati õpilastele näidismänge ja räägiti täpsemalt, kuidas koolitus välja nägema hakkab. Nendel juhtudel tõusis positiivselt esile õpilaste side koolitusega ja soov saada koolituse osalejaks. Siis tõid õpilased esile ka ankeedi täitmist, mis nähtavalt tõstis nende mõtestatud motivatsiooni osaleda.

O10: Meil käisid koolis kaks kaks meest, kes need olid, Uku ja Mihkel. Ja siis nagu rääkisid meile sellest ja siis nagu pidime lehe täitma ja siis nagu valiti välja, kes on nagu kõige suuremad soovijad ja siis need saidki.

Lisaks tekitas koolis mängujuhi koolituse tutvustamine õpilastes esiletõstetu ehk privileeritu tunnet, sest tutvustamise tunni jaoks valiti nad teiste koolikaaslaste seast välja. Uuritavad, kellele projekti eestvedajad personaalselt koolitust pakkuma tulid, said vabastuse tunniplaanijärgsest tunnist, mis veelgi enam lisas neile arusaama, et mängujuhiks saamine ja olemine kannab olulist rolli.

O24: Jaa, meile ja teistele õpilasesinduse liikmetele tehti ka üks tund nagu teiste tundide ajast siis, et siis see oli nagu koolitust, ja siis selle koolituse pealt ma vaatasin.

Huvitavana saab välja tuua ühe osalenu edasised plaanid koolituselt omandatud teadmistega. Kuna mängujuhtide koolituse läbinu saab kaasa instruksioonid, et oma koolis edasi tegutseda, siis nähti seda kui võimalust siduda mängujuhiks olemist põhikooli loovtöö ülesandega.

O21: See aasta algus ma läksin ÕE-sse ehk siis õpilasesindusse ja sealt meie huvijuht küsis, et kas ma oleksin huvitatud minema. Kuna ma ütlesin, et ma tahaksin järgmine aasta teha loovtööna klassiõhtuid väiksematele klassidele.

Mängujuhtide koolitusel osalenutest enamik kuulus oma kooli õpilasesindusse. Mõnel juhul pakutigi kooli poolt koolitusel osalemise võimalust ainult õpilasesinduse liikmetele. Siinkohal on oht, et niigi kohustuse saanud õpilastele lisandub veelgi koormust ja toimub ülesannete kuhjumine ehk tegelikkuses koolituse saanud mängujuhid ei jõua tiheda ajakava tõttu mängu läbi viia. Teisel juhul käisid projekti eestvedajad koolis koolituse sisu tutvustamas ja siis oli näha ka nende õpilaste olemasolu, kes varasemalt õpilasesindusse ei kuulnud.

O16: Ma olen ka õpilasesinduses ja siis tuli kiri, et kahte inimest võib tulla, et saadetakse siia ja siis ma tulin.

I: Jah. Aga pakuti ainult õpilasesindusele mitte teistele?

O16: Meil pakuti ainult õpilasesindusele.

O23: Meil tuldi ka rääkima ja siis öeldi, et see kus nad rääkima tulid, et ma võin ka tulla ja siis rääkisid sellest jaa.”

Käesoleva uuringu lõikes moodustasid poisid vaid ligi kolmandiku kõigist koolitusel osalenutest. Tulemused näitavad, et mängujuhtideks pürgivad poisid käivad trennis (või on käinud). Lisaks on mitmed neist õpilasesinduse liikmed. Sealt sai alguse ka nende kaasatus mängujuhtide koolitusele ja varasem kogumus mängu läbi viia ja kaasõpilaste vahetunni sisustamisega tegeleda.

O18: Kogu kuuenda klassi saaks kindlasti mängima panna. Sellepärast, et mina ja (muudetud: kaks sama kooli mängujuhtide koolitusel osalenud Kool F poissi) oleme ju kõige naljameelsemad seal kuuendas klassis. Me paneme koguaeg nalja seal ja siis kuulavad meid ja niimoodi.

Kokkuvõttes väidan, et enamik mängujuhtide koolitusele jõudnutest põhjendasid oma valituks saamist sellega, et nad on aktiivsed või kuuluvad kooli õpilasesindusse. Kaasati neid, kes kuulusid varasemalt mõnda huviringi. Ainult kooliga tegelevaid ja huviringi mitte kuuluvaid õpilasi oli koolitusel vaid ligi neljandik.

4.2 Tüüpilised tegevused vahetundide ajal

Käesolevas peatükis annan ülevaate uuringus selgunud andmetest, kuidas 11–15-aastased noored tavaliselt ehk iga päevaselt koolis vahetunde veedavad ja mida märkavad nad enda ümber koolikaaslaste tegevuses vahetundide ajal. Lähtuvalt intervjuerimise ajast ja asukohast oli märgata noorte vastustes loetelu liikuvate vahetundide tegevusest. Nad võisid tunnetada koolitusele tulemise eesmärki ja seetõttu muuta ka oma vastuseid selliseks, nagu nad arvasid, et oleks õige. Mõnes grüpiintervjuus aitas tekkinud vaba arutelu välja tuua aspekte, mida esimestes vastustes ei väljendatud. Eraldi käsitlesin nutiseadmete olemasolu, eelseisva tunni kordamist ning väli- ja sisevahetundide tegevusi.

Nutiseadmed

Uuringus osalenud õpilased tõdesid mitmel korral, et tihti esineb vahetundide ajal nutitelefonides nõndanimetatud olemist. Põhjuseks nutitelefonide kasutamise kohta toodi välja, et selle tegevuse käigus puhatakse. Samas oli grüpiintervjuudes osalenute suhtumine murelik ja nutitelefoni pideva kasutamise kohta öeldi, et selle asemel oleks soov hoopis üheskoos (klassi)kaaslastega midagi teha.

O19: Just suurematel, ma vahel näiteks lähed mingile korrusele, meil on seal pingiread akende all ja siis vaatad, kõik istuvad niimoodi telefonis. Absoluutselt kõik! Ja siis...

O18: See olen nagu mina. Ma olen samasugune.

O19: Tegelt mina ka. (naerab)

O18: Meil pole midagi teha seal vanas majas. Uues majas on kõik uued asjad, kõik väiksed on seal.

O9: /.../Aga sees on noh, meil on nagu kaks maja – uus vana ja vana maja. Ja uues majas, kus on need väiksemad. Nendel on tehtud mingisuguseid keksukaste, mida nad saavad teha. Ja noh, meil on nutitelefonid keelatud, aga kõik ikkagi on telefonides.

Huvitav oli see, et mitmel korral omistati nutitelefonides olemist just II ja III kooliastme õpilastele. Grupiintervjuudes osalenud väljendasid, et neist noorematel (I kooliastmel) on nutitelefonide kasutamine keelatud, aga nemad (II ja III kooliaste) võivad vahetunnis telefoni kasutada küll. Sellest tulenevalt on intervjuueeritavad tunnetanud kooliruumis piirangute kehtestamist, kuid on tabanud ka, kellele ja kuidas piirangud kehtivad. Nutitelefonide kasutamise osas tunnetavad nad iseseisvat otsustamisõigust, millal seda kasutada võib.

O22: Jaa, ma tahtsin öelda veel, et teisel ja kolmandal korrusel, kus on siis väiksemad lapsed meil, on siis niimoodi, et nad ei tohi telefonis olla. Aga siis esimesel korrusel, kus on suuremad, siis seal ikka võib.

O23: /.../ Ma tean, et väiksemad mängivad seal igast keksu ja kulli ja hüppavad nende muude asjadega. Aga meil on üldiselt see, et kõik vist väga, enamus istub kuskil telefonis, osad siis õpivad ja noh, meie siis näiteks vahepeal loobime mingit pinalit või lihtsalt teeme nalja.

Ühe huvitava näitena saab tuua Kooli C (vt Lisa 2), kus on kokkuleppeliselt üks nutivaba vahetund, mil ei saa nutiseadmeid kasutada. Kasutusõigus on ainult siis, kui põhjendus on õpetaja jaoks ammendav. Grupiintervjuudest selgus, et nutiseadmete keelamine vahetunnis võib õpilased nendest eraldada, kuid seda vaid järjepideva järelvalve olemasolul.

Õppimine ja kordamine

Vahetundi kasutatakse ka eelseisva tunni õppematerjalide kordamiseks. Mõnel juhul oli märgata ka hea hinde saamise eesmärgil tekkinud hirmu ja mure tunnet, mille tõttu ei soovi õpilased töödele eelneval vahetunnil liikumist sisaldavaid (mäng, tants jm) vahetunde üldse. Enda käitumisele omistati emotsioone nagu “närviline” ja “kurb” ning arvati, et samal ajal teiste õpilastega mängimise kaudu kanduksid need emotsioonid ka kaaslastele.

O6: Siis kui tuleb mingi kontrolltöö, siis ma ei tea, kas ma olen võib-olla nõus, sest ma nagu õpin. Ja siis ma olen natukene närviline, et järsku läheb midagi valesti. Või siis kui

*midagi läheb natuke halvasti ja on natuke kurb meel, ei tahaks teisi ka nagu mossi ajada.
Et ma arvan, et siis kui kurvad päevad on, siis ma ei taha teha.*

Mitmel juhul töid tüdrukutest intervjueeritavad välja asjaolu, et vahetunni aega sisustatakse ka lihtsalt istumise ja sõbrannadega rääkimisega. Lisades juurde, millega poisid samal ajal tegelevad. Näiteks toodi välja, et poisid mängivad tavaliselt jalgpalli, kaarte või lauatennist. Tulemustele tuginedes saab öelda, et ka tüdrukud sooviksid tegevustes kaasa lüüa, kuid selleks puudub julgus ja kaaslaste toetus. See omakorda tekitab ebavõrdset olukorda kooliruumis, kus õpilased tunnetavad, et nad on väljajäetud. Samas ei oska nad tekkinud olukorda iseseisvalt lahendada.

I: Okei. Aga kui poisid mängivad pinksi, siis kas on neid ka, kes tegelikult tahaksid veel mängida, aga...

O19: On küll...

O17: Tavaliselt ongi nii, et kui tund läbi saab, siis kõik jooksevad sinna. Et teisel, kolmandal ja neljandal korrusel on lauad ja siis tavaliselt kui tund läbi saab, siis kõik jooksevad, võtavad laua kinni ja mängivad ühed kindlad inimesed ja osad ikka veel ootavad. Ongi vahepeal niimoodi, et osad ei saa üldse mängida.

Ebavõrdse olukorra vältimisele ja lahendamisele aitaks kaasa kollektiivsed kokkulepped, mis tagaksid võrdsed võimalused. Mõne kooli puhul kokkuleppeid ka kasutati – näiteks oli loodud graafik, millise vahetunni ajal valitud klass lauatennist mängida saab (Kool E).

O8: Meil on niimoodi, et koolis on olemas pinks, koroona ja siis on nagu kaks lauajalgpalli. Üks on allkorrusel, teine on üleval-korrusel ja siis meil on tehtud sellised graafikud, milline klass millises vahetunnis mängib. Ja siis nagu mängime vahetundides.

I: Aga kas kõik mängivad või ainult sinu klassi omad? Mõtlen, et kas väiksemad, 1. klassi omad ka?

O8: Jaa, neil nagu – allkorrusel on 6.-8. klass, saavad mängida. Ja üleval korrusel on 1.-4. klassini ja siis 9. klass ka.

Uuringus selgunud ohukohana toon esile õpilaste sisemise klassiastmete vahelise hierarhia, mis suuremas pildis toob kaasa ebasõbralike suhete tekkimise. Tekkinud kirjutamata reeglid annavad märku vahetunni tegevustes kiusamise olemasolust, mille põhjuseid ei oska õpilased ise lahti mõtestada.

O7: Mina olen kolmandal, aga ma ei saa seal puhata, sest ma olen liiga noor, mind aetakse välja sealt lihtsalt. Suurtele käib närvidele...

I: Miks?

O7: Ma ei tea, miks selline reegel on.

Mitmel juhul kerkis esile õpilaste tüüpilistest vahetunnitegevustest ka see, et lihtsalt istutakse. Nii nagu eespool välja tõin, siis ütlevad ka mängujuhid, et nooremad klassid (I kooliaste) mängivad ja nemad ehk suuremad (II ja III kooliaste) seda ei tee.

Väli- ja sisevahetunni tegevused

Käesolev uuring kinnitab, et õpilaste jaoks on eraldi mõisted sise- ja välivahetund. Rääkides välivahetundidest teadsid õpilased reegleid, millal võib õue minna ja millal see nende koolis keelatud on. Osalenute sõnul võisid nad õue minna ainult juhul, kui õues ei saja. Õuevahetunnid olid osalenutele lubatud ilusa ehk temperatuuri mõistes soojema (kevadise, suvise, sügisese) ja sademeteta ilma korral.

O9: Meil on nagu nii, et kui on suvi, siis saab õues mingisuguseid asju teha. Näiteks mingisugune korvpall või meil on kaks pinksilauda ja mingid tasakaaluharjutused /.../

O9: Põhimõtteliselt suvel, kui need ukSED jälle lahti tehakse, siis on rahvas kõige rohkem õues.

I: Aga millal ukSED lahti tehakse ja millal need kinni on?

O9: Siis kui kevadaeg on. Siis kui päike paistab ja mingit jama ei saja taevast alla.

Ühe kooli näitel tekkis ka võrdlus samade vahendite kasutamise puhul nii õues kui sees (Kool C). Koolil olid kasutusel lauatenнисelauad nii sise- kui välitingimustes. Õpilase hinnangul kasutati neid meelsamini just välitingimustes. See omakorda on heaks mõttekohaks koolidele vahendite soetamisel, nimelt võikski teadlikult osad aktiivset liikumist suurendavatest vahenditest just õues kasutamise tarbeks hankida.

O24: Meil on veel see ka, et meil on nagu lauatenнисe lauad on üleval aulas, kus tavaliselt noh talviti saab mängimas käia vahetunnis, aga noh, seal ei käi tavaliselt nii palju. Aga kevadeti meil õues mängitakse, meil on õues ka kaks lauda. Ja siis seal mängitakse päris palju.

Sisevahetundide puhul toodi välja erinevaid tegevusi, mis tegelikult näitasid vahendite olemasolu koolis, näiteks toodi välja kaartide mängimine, lauajalgpall, lauatenнис, tantsuvahetund ja pallimäng võimlas. Mitmete tegevuste puhul öeldi, et väiksemad teevad seda, aga suuremad mitte. Suuremate all mõtlen jällegi II ja III kooliastme õpilasi.

O16: Viies ja suuremad on suurem kooliosa ja siis neil on enamus tunnid üleval korrusel ja siis me istume tavaliselt lihtsalt koridorides ja ootame tunde, millal tunnid hakkavad. Õpime ja oleme telefonis. Aga väiksemad siis, neljas ja esimene... esimene kuni neljas klass, nemad siis on allkorrusel, jooksevad seal ja mängivad.

Selgub õpilaste vastustest, et nutiseadmete kasutamine vahetundide ajal on laialt levinud ja tavapärane tegevus II ja III kooliastme õpilaste seas. Seda tehakse nii puhkuse kui vaba aja veetmise ettekäändel. Mõnel juhul mainiti vahetundi kui aega, et korrata eelseisva tunni materjale. Populaarsena viidati õuevahetundidele, samas lubati neid õpilaste sõnul pidada vaid hea ilma korral.

4.3 Koolipoolne õpilaste kaasamine klassitunnivälistesse tegevustesse

Lähtun eeldusest, et koolis toimuv allub peamiselt õpetajate ja koolitöötajate püstitatud reeglitele, seega on oluline vaadelda käesolevas töös ka koolipoolset kaasamist fookusega vahetunni tegevustele. Nii nagu teooriaosas esile tõin, siis on just vahetund aeg, mil on võimalus õpilasi füüsiliselt aktiivsetele tegevustele suunata (vt lk 7).

Õpilaste suhtus kooli töötajatega

Mängujuhtide koolitusele jõudnud õpilased tõid kõige enam esile koostööd oma kooli huvijuhiga, kelle poole suur osa osalenutest hea mõtte tekkimisel esimesena pöördus. Huvijuhid on ilmselt koostöös projektiga kontaktisikud, kes vahendavad sageli Liikumislabori uusi suundi ja mõtteid kogu kooli kollektiivile. Lisaks selgus, et info õpilastele edastanud isik on hiljem nende jaoks ka kõige olulisem tagasiside andja.

O3: Huvijuht on meile väga toeks. Et kui meil on mingid üritused, et siis ta räägib ise peamiselt õpetajatega. Et kas võib, kas üldse saab /.../

O1: Huvijuhile.

I: Mille pärast?

O1: Sellepärast, et tema organiseerib meie koolis selliseid mänge ja üritusi kõige rohkem.

O2: Ja siis tema räägib sellest teistele õpetajatele sellest edasi ja sedasi.

O4: Ja õpilasesindusele.

O2: Siis nagu kui võetakse see otsus vastu, siis vaadatakse, et kes seda hakkab organiseerima.

Lisaks huvijuhile leitakse toetust ka õpetajatelt, kuid seda juhul, kui õpetajal on õpilastega saavutatud lähedasem kontakt. Näiteks toodi sellisena välja klassijuhatajat. Mõnel puhul mainiti ka konkreetset aineõpetajat, kellega oli õpilase sõnul tekkinud toetav ja usaldusväärne suhtluskeskkond (Kool D). Ainult ühe intervjuueeritava puhul (Kool I) oleks ta valmis tekkinud ideid esimesena direktoriga arutama. Tulenevalt sellest on näha, et õpilaste suhtlus kooli juhtiva

töötajaga pole nii vahetu ja lähedane. Koolide keskkond on soosinud hierarhia teket, milles õpilased ei tunneta võimalust direktoriga ideid arutama minna. Kooli hierarhilisus omakorda tähendab seda, et õpilaste kaasamisel ja neile vastutuse andmisel on see takistuseks ning vajab teadlikku pingutust, et seda ületada.

O19: Vahepeal tulevad õpilased ka mingitele mõtetele tavaliselt ja pakuvad õpetajatele välja ja siis õpetajad räägivad ja siis kooli õpilasesindusega või direktoriga ja siis viiakse see plaan ellu.

Ühe kooli puhul (Kool H) aitas õpilasi kooliürituste korraldamisel ja liikumist soosivate vahetundide läbiviimisel (planeerimine, tagasiside, nõustamine) kooli juures tegutsev huviringi juhendaja. Näiteks toimib ühes koolis noorteühendus T.O.R.E, kelle missioon on suurendada koolides (ühiskonnas) nende inimeste hulka, kes kannavad ja levitavad inimsõbralikku, õppimist ja õpetamist soodustavat, suhtlusjulgust ja -oskust arendavat, vaimset ja füüsilist vägivalda taunivat, üksteist toetavat ja erinevusi sallivat ning koostööle orienteeritud mõtteviisi (Noorteühing TORE..., 2017). Selles koolis oligi peamine ideede ja tegevuste elluviimine huviringi kanda.

O14: Jah, meil suuresti on TORE ja siis vahepeal on mingid teised.

O15: Jah, TORE juhendaja on ikka, et võiksime teha seda ja võiksime teha seda ja...

Kool on leidnud noorteühinguga sujuva koostöö, mis toetab õpilaste tegevust ka koolipäeva jooksul. Intervjuust selgus, et kui kooli ruumides on tegutsemas noori ühendav huviring või organisatsioon, siis aitab kooli teadlik koostöö koormuse mõttes ära jaotada ka kooliga seotud igapäevaseid tegevusi. Nii ongi õpilased leidnud enda jaoks esimese tagasiside saamise kohana huviringi juhendaja, kes annab neile nõu ka vahetundide läbiviimisega seotud küsimustes. Sellest lähtuvalt on näha, et kool on käima saanud koostöö kollektiivivälise inimesega, kes tegelikkuses on õpilaste jaoks oluline ja tähtis tugiisik.

Vahetunnitegevuste vastutajate jaotus

Praeguseks, kui projekt “Liikuma kutsuv kool” on Eestis kestnud juba pea kaks õppeaastat, saab teha kokkuvõtteid pilootkoolide õpilaste tõdemustest vahetunnitegevuste korralduse kohta. Kõige enam tõid õpilased esile oma koolis toimunud tantsuvahetundide korraldamist, sest ilmselt tunnetasid nad just selle tegevuse puhul kõige enam, et tegemist on eraldi organiseerimisega. See on nende mõistes erinev sellest, mida tavaliselt koolipäeva jooksul tehakse, ja seepärast tõsteti see mitme kooli mängujuhtide poolt ka esile. Õpilased, kelle koolis tantsuvahetunde korraldatakse, teadsid täpselt ette lugeda, mis päevadel tantsimine käib. Mõnel juhul tõsteti esile ka võimlavahetunde, mis tähendab, et võimla ukseid tehakse teatud päevadel vahetundide ajaks lahti ning õpilastel oli võimalus nendel vahetundidel spordivarustusega (peamiselt pallid) mängida. Pallimängu koordineeris õpilaste sõnul tavaliselt kehalise kasvatusõpetaja.

I: Aga kes teid neid tantsuvahetunde teeb, kas teie või õpetajad?

O6: Tavaliselt eesti keele õpetaja või matemaatika õpetaja.

O7: Jah.

I: Mitte õpilased?

O6: Tavaliselt jah. Aga kui õpetajad ei jõua, siis paneme lihtsalt meie.

O15: /.../ Aga esmaspäev, kolmapäev ja neljapäev on sellel 15-minutilise vahetunnil ka võimlavahetund ehk siis kehalise kasvatusõpetajaga mängitakse igasugu pallimänge.

Sellise kaasamise puhul on füüsiliste tegevuste läbiviimisest vast olulisemgi nende eest vastutajate hulk. Juhul kui korraldamise ülesanded on ära jaotatud suurema hulga tegijate vahel, siis on sellega emotsionaalselt seotud ka suurem hulk inimesi. Tekkinud suurema võrgustiku kaudu levib ka osalejate arv, sest kaasa tulevad ka sõbrad ja sõprade sõbrad.

O13: Meil nagu huvijuht aitab asju teha ja korraldada, aga meil on juhid ja abijuhid. Nemad korraldavad kõik ära ja siis koosolekutele küsivad, et kes saab plakatit teha ja niimoodi.

O3: Ja meil on iga kolmapäev on meil liikumisvahetunnid, kus me saame aulas kokku ja me kas hüppame hüppitsaga, teeme igasuguseid niiöelda väikseid võistlusi ja neljapäeviti ja reedeti on meil tantsuvahetunnid, kus me paneme ekraanile Just Dance'i ja lapsed tantsivad.

I: Vägev. Ja kes on nii need meie seekord. Õpilasesinduse liikmed teevad seda?

O3: Ja. Õpilasesinduse liikmed, aga kuna meil on 35 liiget erinevatest klassidest, siis igapähe, sellisel väikesel pundil, kas kolmel või neljal inimesel on eraldi ülesanne. Näiteks plakatid või siis see üritus, see üritus ja just nende üritustega kokku tegeleb umbes 12-13 õpilast.

Intervjuudele tuginedes paistis välja, et kui õpilastele on välja mõeldud ülesannete jaotamine ja üheskoos kooskõlastatud ka nende eest vastutamise kord, siis on nad ka altimad ise tegevusi läbi viima. Mängujuhtide koolitusel osalenud õpilastel esines soov kaasa mõelda ja tegevuste korraldamisesse kaasatud olla. Mõnel juhul väideti, et ei taheta olla juhid, kuid meeldib olla meeskonna liige.

O9: Tavaliselt nagu meil jah küsitakse need, kes õpilasesinduses on. Nende käest, et kas te tahate. Meilt küsitakse kõige enam ja siis põhimõtteliselt kui me nagu nõustume, siis me saame mingisuguseid asju teha.

Tunniväliste tegevuste planeerimisel jäi silma ka (Kool G) see, et mõnel juhul on kogu aasta ära jaotatud, mis omakorda tekitab lastes kindluse ja täpsema arusaama, mida neilt oodatakse ja kus oleks veel ruumi omapoolseid ideid esitada. Pikemalt planeeritud tegevuste puhul toimub ka selgem ülesannete jaotus ja on tekkinud suhtumine, et “keegi peab selle ülesande võtma”.

O11: Mul on mõlemat moodi. Et alguses me paneme selle, aasta alguses me paneme selle aastakava paika ja siis pärast on alguses vabatahtlikud, aga pärast kui keegi ei ole, siis vahepeal pannakse, siis kui kedagi pole võtta. Siis pannakse lihtsalt mõni inimene.

Kokkuvõttes on näha, et pilootkoolides toimivad erinevad kaasamise vormid ja tegevuste planeerimise vormid. Koolides, kus toimib õpilasesindus, on antud ka aktiivsete vahetundide eest vastutamine tihti just nende kanda. Samas näitavad tehtud intervjuud, et koolides pole moodustatud eraldi gruppi õpilasi, kes võtaksid ainult aktiivsete vahetundide eestvedamise enda kanda. Lähtudes sellest väidan, et koolidel on praegusel juhul olnud mugavam aktiivsete vahetundide korraldamine suunata juba olemasolevatele ja toimivatele õpilaste ühendustele, olgu selleks siis õpilasesindus või mõni kooliväline huviring. Ehk teisisõnu enamjaolt värvatakse ülesannetesse neid, kes juba niigi aktiivsed on.

4.4 Mängujuhiks saamise motiveerivad tegurid

Mängujuhuks saada soovivate õpilaste koolitusele jõudmise tagamaid on erinevaid. Alustades sellest, kuidas nad mängujuhtide koolitusest üldse teada said (kes rääkis ja kutsus), lõpetades isiklikult püstitatud eesmärkidega. Selleks et edaspidi saada paremat arusaama, kuidas noori motiveerida ja kaasata mängujuhiks saajate sekka, võtsin üheks käesoleva töö eesmärgiks kaardistada mängujuhiks saamise motiveerivad tegurid, tuginedes valimisse kuulunud 11–15 aastaste õpilaste ütlustele.

Kõige enam toodi välja motiveeriva tegurina seda, et nii mängujuhtide koolitusel osalemine kui ka mängujuhiks olemine on uus ja huvitav kogemus ning tänu sellele saab uusi sõpru. Järgmisena jäi pea kõigist gruppiintervjuudest kõrvu õpilaste soov kaasõpilastele mängu õpetada. Kui uurisin täpsemalt, kas see soov mängu õpetada laieneb ka eakaaslastele ja ehk isegi vanemate õpilasteni, siis öeldi, et esialgu oleks soov siiski endast noorematele mängu õpetada. Põhjenduseks toodi asjaolu, et vanemad õpilased arvavad, et see on titekas ja lapsik ning mängujuhina kardetakse eksida ja seeläbi pälvida kaaslaste halvakspanu. Lisaks on tüdrukute sõnul neil keeruline omavanuseid ja vanemaid poisse mängima kutsuda, sest poisid lollitavad ja ei allu korraldustele (vt ptk 4.5).

Mitmel juhul mainisid mängujuhiks saada soovivad õpilased, et koolitusele tuldi sooviga juba varem planeeritud üritustel õpitud mängu korraldada. Näiteks juhul kui õpilane kuulus õpilasesindusse, siis oli tal motivatsioon osata eesolevatel üritustel mängu läbiviia.

O3: Ma olen õpilasesinduse president. Ja siis me teeme erinevaid üritusi. Ja ma mõtlesin, et see on ka väga kasulik, kui tuleb näiteks disko lastel, siis ma saaksin neid mängu seal kasutada.

Paistis, et mängujuhtide koolitusele tulnud õpilastest osa soovis kanda liidri ehk juhi rolli. Mängujuhiks saamises nägid nad motiveerivana saavutada võimalus valitud grupi siseselt tegevusi juhtida. Mõte teiste tegevuse juhtimisest tekitas neis hea tunde.

O1: Mulle ka väga meeldiks. Mulle väga-väga meeldib asju juhtida ja ma endameelest olen... Mulle meeldib asju juhtida ja hästi aktiivne olla.

O4: Minule ka. Samad sõnad.

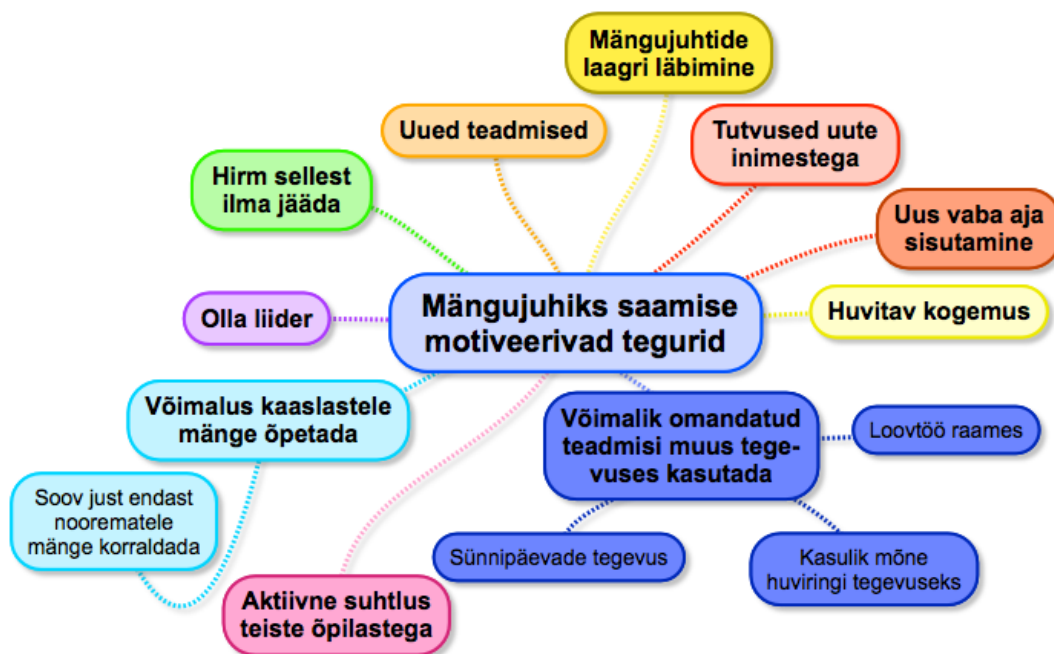
I: Mida see sulle annab kui sa saad juhtida asju?

O2: Teiste inimestega saad... teised inimesed kuulavad sind ja sa saad neid aidata, kui neil on küsimusi. Ja see on nii hea tunne.

Õpilased jagunesid koolitusel kaheks: need, kes avaldasid soovi ja said pingutuseta koolitusele tulla, ja need, kes valiti teiste seast välja, et anda neile võimalus koolitusele tulla. Sellist suhtumist oli näha mitmel juhul ja sellest olenes ka mängujuhtide motiveeritus. Kui noor kuulus õpilasesindusse ja kutse tuli e-kirja kaudu, kus seisis, et kaks õpilasesinduse liiget saavad koolitusele minna, siis iseloomustas nende motivatsiooni kohusetunne. Samas teisel juhul oli koolitust välja pakutud personaalsemas vormis, mille puhul õpilased pidid kirjutama, miks nad mängujuhiks saada soovivad. Selline protsess sarnanes motivatsioonikirja kirjutamisele ning oli näha, et see muutis õpilaste jaoks mängujuhiks saamise ahvatlevamaks.

O12: See on nüüd suht nagu meie kohustus või ma ei oska nüüd öelda nagu. Me tulimegi siia selleks, et me hakkaksime neid mänguvahetunde läbi viima.

Olulisena paistis ka vaba aja sisustamise põhjendus. Lisaks motiveeris õpilasi juba eespool mainitud oskuste omandamine mingi teise huviringi või tegevuse tarbeks. Näiteks ühel juhul toodi välja ka see, et mängujuhtide koolitusel omandatud oskustega on sünnipäevadel lõbusam, sest ka seal saab õpitud mängudega teiste ja enda aega sisustada. Ühel juhul oli motivatsiooni tekitajaks ka see, et õpilane kartis koolitusest ilma jääda ja põhjendas oma soovi mängujuhiks saada sellega, et kui ta ei saaks mängujuhiks, siis ta jääks seda otsust kahetsema.



Joonis 2: Mõistekaart mängujuhtide koolitusele tulnud õpilaste öeldud põhjustest, miks nad mängujuhiks soovivad saada.

Käesolev mõistekaart on valminud uuringu käigus läbi viidud intervjuude põhjal. Kokkuvõttes oli igas intervjuus tunnetada seda, et mängujuhiks olemine on midagi teistsugust, millega kaasnevad ühelt poolt motiveerivad ja ka takistavad tegurid, aga samas ka staatus.

Mõiste “mängujuht” kasutamine

Eestis on õpilastest mängujuhtide koolitamine uus ja alles tekkinud võimalus. Inglise keelest tulnud väljend *game leaders* on otsetõlkest eesti keelde üle toodud ja seepärast pidasin oluliseks

uurida, kuidas õpilased ennast nii kutsudes tunnevad ning tänu sellele tuvastada, kas see on nimetus, mida peaks projekti arenedes muutma.

Jällegi jagunesid koolitusel osalenud õpilased kaheks: need, kes olid nimetuse suhtes positiivselt meelestatud, ja need, kes tunnetasid, et liide “juht” lisab pinget ja hirmu. Mõnel juhul lihtsalt noogutati ja nimetuse küsimus ei tekitanud suuremat diskussiooni. Positiivse meelestatuse puhul tunnetasid õpilased, et mängujuhi nimetusega kaasnevad au ja oskused, end tunnetati kui tegevuse juhte.

O1: Ma ei tea, au on natukene sellist asja teha.

O3: See lisab nagu enesekindlust juurde ja ka sellist kohusetundlikkust, et sind nimetatakse niiöelda kõige tähtsamaks kõikide teiste seas.

O4: Ja see näitabki, et nagu sina oled nagu nende mängude juht. Et sina juhendad neid mängu.

Kuigi peamiselt kohtasin koolitusel osalenute seas positiivset suhtumist mängujuhi nimetuse suhtes, siis leidsin ka neid, kes tundsid ennast ebamugavalt mängujuhi nime kandes. See oli tekitatud olukorrast, kus tunnetati nimetusega kaasnevat vastutaja rolli.

O7: See on j u h t.

O6: Ehk siis nagu...

O7: Vastutad selle eest.

O6: Jah, et see nagu hirmutab nagu, et sa pead vastutama. Ja kui öeldakse juht sulle.

I: Et võiks mingi neutraalsem olla?

O7: No jaa.

Lisaks tõi nimetus “mängujuht” kasutamine mõne õpilase jaoks kaastähenduse käsutamisega. Veel tekitas nimetuse kasutamine osade õpilaste puhul koheselt seose sellega, et kui oled juht, siis eksida ei tohi. Pakuti välja, et mängujuhi asemel sobiks ka mängude läbiviija või mängude

korraldaja, sest need nimetused on neutraalsemad ja nendega ei kaasne pinget. Samas võib siinkohal väikene pinge parema tulemuse eesmärgil isegi kasuks tulla – ilmselt esimese positiivse kogemuse korral kaob ka mängujuhi mõiste negatiivne kaastähendus.

O21: Tegelikult ei, sest see mängujuht ongi see, kes tegelikult juhib seda. Aga nagu korraldaja võib-olla ikkagi, sest juht on ikkagi see, kes minuarust nagu see, et juhid käsutavad. Jaa, nad võivad küll rahulikult rääkida, aga minuarust ikkagi juht on nagu see käsutamise see. Et korraldaja oleks parem.

O22: Et see sama tiitel mängujuht, et see võib olla natuke selline hirmuäratav nende jaoks, et sa pead kõigi ees rääkima kõva selge häälega ja sa väga ei tohi vigu teha eriti kellegagi. Et noh, osad näiteks teevad mingi vea, näiteks väikene laps teeb vea. Et osad lähevad hästi kergesti närvi, et siis neil võib veits raskusi olla.

Lisaks uurisin, kas õpilastele meeldiks ennast Facebooki-keskkonnas märkida avalikult kui mängujuhti. Mitmetel valimisse kuulunud õpilastel puudus veel Facebooki konto. Kontot omavate õpilaste vastuseks oli, et kui neil on mängujuhi rollis kõik hästi läinud ja nad on oma tegemiste eest positiivset tagasisidet saanud, siis võiks selle Facebookis ära märkida küll.

O4: Paneks ikka.

O1: Ma kohe ilmselt ei paneks. Kui ma oleks juba kauem natuke aega läbiviinud, siis...

I: Kui kaua sa tunned, et võtaks aega enne, kui sa ütleksid, et sa oled...

O1: No kui ma olen vähemalt paar korda ikka teinud ja head tagasisidet saanud, siis julgen enda kontole panna.

O5: Umbes kuu aega.”

Kokkuvõttes oli mängujuhtide koolituse raames laagrisse tulnud õpilaste puhul näha motiveeritud suhtumist, mille tekitasid soov olla liider, saada uusi kogemusi, teadmisi, tutvusi ja õppida uusi vaba aja veetmise võimalusi. Lisaks sooviti endast noorematele mängude läbiviimisega rõõmu

teha. Mängujuhiks saamisel nähti võimalust rolli siduda mõne muu kohustusega, näiteks kooli loovtööga või huviringi tegevusega.

4.5 Mängujuhiks saamise takistavad tegurid

Mõistmaks mängujuhiks saada soovivate õpilaste arvamust, kuidas kooli keskkonnas kaasõpilastele mängude läbiviimine edenema hakkab, uurisin, millised on nende arvates mängujuhiks saamise, olemise ja mängude läbiviimise juures takistavad tegurid ja stsenaariumid ebameeldivatest olukordadest. Teisisõnu kaardistasin õpilaste hirme ja takistusi mängujuhiks olemise ees.

Õpilaste sõnul kaasneb mängujuhiks olemisega vastutus, mida mitmed neist pelgavad. Tekkinud on ka arvamus, et mängimine on lapsik ja arvatakse, et vanusekaaslased võivad selle tõttu mängujuhtide suhtes negatiivselt reageerima hakata.

O19: Ma millegipärast arvan, et näiteks, ma ei tea, mõeldakse nii, et kui nad teevad seda, siis nad ei ole enam oma klassikaaslaste arust lahedad. Et kui nad on nagu hästi popid onju ja siis nüüd nad hakkavad midagi tegema ja siis need teised tema niiöelda popid sõbrad või ma ei tea, kuidas öelda, et siis nemad kuidagi hakkavad pelgama teda. Et mis sa hakkad siin nüüd mingi korraldama, et mingi imelik oled või.

Kui õpilased loetlesid vahetunnis toimuvate mängude läbiviimisega kaasnevaid takistavaid aspekte, siis ühe olulisemana toodi esile lärm ja kaasõpilaste allumatus. Sellel juhul pakkusid õpilased ise välja, et appi võiks tulla õpetaja, kes aitab lärmavaid ja allumatuid kaasõpilasi korrale kutsuda, et siis mängujuhil oleks võimalus mängureeglite tutvustamise ja mängu koordineerimisega tegeleda.

O4: Võib-olla ongi see, et kuidas sa tähelepanu saaksid. Et võib-olla kõik jooksevad nagu koolimaja peal ringi. Et siis tulebki nagu õpetajatele öelda, et nad nagu ütleksid lastele, et nad tuleksid mingisse kindlasse kohta, kus me siis hakkaksime neid mängu läbi viima.

Järgnevalt olen mõistekaardil esitanud mängujuhtide koolitusel olnud õpilaste ütlemistest kaardistuse, mis näitab nende hinnangut mängujuhiks saamise takistavate tegurite kohta.



Joonis 3: Mõistekaart mängujuhtide koolitusele tulnud õpilaste öeldud põhjustest, mis on mängujuhiks olemise juures takistavateks teguriteks.

Koolide vahetunni pikkused on erinevad ja nii toodi ka intervjuudes välja, et vahetundide kestus on mõnes koolis liiga lühike, et jõuaks kaasõpilased koolimajast kokku kutsuda, neile reegleid õpetada ja mõned korrad mängu läbi mängida. Tekkis arvamus, et kogu vahetund kuluks vaid kaasõpilaste kutsumisele ja mängimiseks aega ei jääkski. Samas toodi diskussioonis ka ettepanekuid, et sellise probleemi saaks lahendada õpetajate abiga või koolis olemasoleva raadioga. Lisaks pakuti välja, et õpilased võiksid omavahel koostööd teha ja mingi grupp õpilasi võikski saada enda ülesandeks teiste õpilaste mängima kutsumise.

O3: Ma ei tea. Meil ei teki eriti probleemi inimeste kokkusaamisega, sest et meil on suur mikrofon, kust tavaliselt direktor räägib. Ja üks inimene läheb sinna õpilasesindusest ja räägib üle terve kooli ja siis me saame inimesi kokku /.../

Lisaks on tekkinud selge hoiak kõigi mängujuhtide koolitusele tulnud õpilaste seas, et mängu soovitakse läbi viia endast noorematele või äärmisel juhul eakaaslastele. Endast vanematele õpilastele ei soovinud mitte ükski mängujuhtide koolitusele tulnu mängu korraldada. Selline suhtumine oli mõneti tingitud nende varasema kogemuse puudumisest või varasemast negatiivsest kogemusest.

I: Aga kas nagu n-ö need suuremad.. kas nende peal ka see mängude läbiviimine toimiks?

O6: Kindlasti mitte!

O7: Ei toimiks. Aga nagu nendega natuke raskem, kuna nad on... Eriti poisid. Nad hakkavad lollitama hästi palju ja...

O6: Meil ongi tantsuvahetunnid sellepärast, et... Lavale ei tohi minna, aga poisid lähevad lavale ja hakkavad lollitama seal ja siis me ajame nad tavaliselt ära sealt, aga nad ei tule sealt ära. Need on minu klassi poisid.

O8: Nad mõtlevad, et see on nagu selline titekas, et nagu keegi ütleb, et ma käisin seal. Ja siis ütleb, et aa, miks sa käisid, et sa oled mingi titt.

I: Aga kas see on mitu inimest, kes ütlevad või on mõni ainult?

O11: Me ei tea täpselt, sest see on oletus.

Õpilastel on ka hirm ootamatute olukordade ees, kus võib ette tulla eksimusi. Lisaks tekitas mängujuhtide koolitusele tulnute seas kõhklusi kohustus heaks ettevalmistuseks ja ettekujutus, et mängud võivad muutuda igavaks. Eksimise all toodi välja ka võimalikku tagajärge – kaaslased hakkavad naerma. Oli näha, et see tekitas mängujuhtide koolitusel osalenute seas laiemalt ebamugavustunnet. Lisaks toodi välja, et eksimuse korral võivad kaaslased hiljem hakata tagaselja rääkima.

4.6 Õpilaste arvamused mängude juhtimisest ja soovitud kaasamise protsessile

Mängujuhtide koolitusel osalenud õpilased vastasid uuringu käigus ka küsimustele, mida nende arvates peaks koolis tegema, et kõik lapsed tahaksid teistele mängu õpetada ja neid ise läbi viia. Lisaks uurisin, kas nemad ise osaleksid mänguvahetundides, kui nende koolis neid korraldataks. Kaasamise protsessis on oluline mõista, kuidas kujutavad õpilased head mängujuhti – millised omadused sellel inimesel olema peavad ja millisena nad ise näevad neid õpilasi, kes mängu hästi läbi viivad. Tänu nende enda antud refleksioonile heast mängujuhist on ka võimalik ebameeldivate olukordade tekkimisel neid samu omadusi meelde tuletada.



Joonis 4: Hea mängujuhi tunnused koolitusele tulnud õpilaste vastuste põhjal.

Hea mängujuhi iseloomustamiseks ütles enamik koolitusel osalenuid, et tegemist on enesekindla, rahuliku, aktiivse ja sõbraliku inimesega. Lisaks oli huvitav, et noored pidasid oluliseks selge diktsiooni olemasolu. Lisaks märgiti, et hea mängujuht peab oskama teisi mängima kutsuda. Kuigi mängima kutsumine võib esialgu tunduda kergeima osana mängude läbiviimise juures, siis tegelikkuses tõdesid noored, et sellest võib sõltuda, kas üldse õnnestub mängu läbi viia või mitte.

Koolipoolne tugi mängujuhtidele

Esimesena soovisid mängujuhtide koolitusel osalenud tuge korra loomisel ja allumatute kaasõpilaste korrale kutsumisel. Kui eelmises peatükis tõin ühe olulise takistajana välja kaasõpilaste võimaliku negatiivse suhtumise mängujuhtidesse, siis ka siin pakkusid õpilased välja, et mängujuhtide rollist võiks koolis teha kõigile selgitustööd. Kuna see toodi intervjuudes ühe võimaliku koolipoolse toetava tegevusena välja, siis soovivad mängujuhid ka teavitustöö tegemisel abi ja tuge.

O21: Rohkem öelda seda. Sest ma arvan, et näiteks minu klassist pooled ei teagi midagi sellest. Meie klassist on kolm inimest, kes on õpilasesinduses ja nad teavad sellest, aga teised ei tea. Et teavitada rohkem. Ja sellest nagu rääkida. Ja lihtsalt öelda, et see, et sa osaled mingis mängus, ei tähenda, et sa oled nüüd mingi lapsik. Või noh nii.

Lisaks sooviti kooli töötajate suhtumises näha toetavat hoiakut ja heas mõttes lapsemeelsust, mis aitaks mängujuhtide tegevusele kaasa. Näiteks sooviti, et õpetajad või tugisik võiksid ise koos lastega vahel mängida.

O1: Ma arvan, et ka ise jääda nagu väikese moodi. Et kui see juhendaja kasvõi mingi pool tundi üldse räägib, et mis see iseenesest tähendab ja võib-olla ka siis proovib ise mõne mängu neile läbi viia. Nagu siingi, laseb teistel läbi viia. Aga siis ka see oleks nagu natukene pikem.

O23: Ma arvan, et kool võiks ise ka nagu nad võiksid ise ka mitte ainult rääkida, vaid mingisuguseid asju ise õpetada ka. Et põhimõtteliselt koolijuhid võiksid ise siia tulla ja siis õppida ise kõik asjad selgeks ja siis omakorda anda oma teadmisi selle kohta edasi.

Siinkohal on märgata õpilaste soovi näha juhendajaid endaga samal positsioonil ehk mängujuhtide sõnul on neid toetavaks argumendiks see, kui juhendaja teeb ise ka mängu läbi ja tänu sellele mõistab paremini mängujuhiks olemist.

Mängujuhtideks saavad õpilased tõdesid, et koolipoolne toetus oleks oluline ka eksimisega kaasneva negatiivse emotsiooni pidurdamisel. Ehk just mängujuhtide tugiisikute ja mitmel juhul ka õpilasesinduse liikmete teha on see, et mängujuhi rollis olev õpilane tunneks end kindlana.

O5: Neid peaks äkki julgustama, et ei ole midagi karta. Et kui kõik sassi läheb, siis ei ole midagi.

I: Kes see võiks olla, kes julgustab niimoodi?

O5: Võib-olla õpilasesindusest liikmed.

Selline lahendus aitaks mängujuhtide sõnul tekitada kindlustunnet. Omakorda vajalik on mängujuhtides tekitada arusaam, et eksimine on osa õppimisest ja see on heaks mängujuhiks saamise puhul oluline osa protsessist.

Mängude korraldamise sagedus

Uurides, mitu korda nädalas või päevas jõuaksid mängujuhid kaasõpilastele mängu korraldada, siis tavaline vastus oli, et ajaliselt suudaksid nad seda teha 1-2 korda nädalas. Mõnel juhul öeldi, et mängu oleks realistlik korraldada ainult üks kord nädalas, sest muud füüsiliselt aktiivsed tegevused võtavad juba teiste päevade vahetunni aja ära.

O3: Jah, mingi 1-2 korda. Noh, kuna meil on niigi juba kolm päeva sisustatud tantsudega ja liikumisvahetundidega, siis ma arvan, et see läheks kõik liikumisvahetundide alla. Niiet üks kord nädalas oleks normaalne.

O1: Ma arvan, et üks kord nädalas, sellepärast et tegelikult jälle seda klassi kokku saada on raske ja selle vahetunniga sa ei pruugi seda mängu jõuda lihtsalt ära teha. Kuni kõik sinna kohta jõuavad, kus me teeme ja... et ta läheb ikka 15 minutit ikka ära. Et sa lihtsalt ei jõua seda ära teha.

Ühe uuritava sõnul oleks tema nõus iga päev vahetundides mängu korraldama. Eriti juhul, kui nad paralleelide vahel saaksid vahetunnid omavahel ära jagada, kes millises vahetunnis

initsiatiivi enda kätte haarab (Kool F). See näitab, et mõne mängujuhi arvates pole vahetundide ajal läbiviidavad mängud sugugi raske kohustus ja vastutus, vaid koolipäeva loomulik osa. Selliste mängujuhtide leidmine oma kooli vahetunni sisustajate sekka annab head eeldused kooli füüsiliselt aktiivsemaks muutmisel, sest mängimine päevast päeva kinnistab ka kõigile osalejatele mängureegleid ja -käiku. Seega on suurem tõenäosus, et koolis tekib mängude õpetamise ja läbiviimisega lumepalliefekt, kus õpilased jagavad järjest üksteisele teadmisi ja oskusi aktiivsete vahetunni sisustamise võimaluste kohta.

Vahetundide kestus

Paljud uuritavatest tõdesid, et nende jaoks on praegune vahetundide kestus koolis liiga lühike, et kaasõpilastele mängu läbi viia. Osades koolides kehtivad mittestandardised vahetunnid, kus kooliastmete lõikes on vahetunnid erinevatel aegadel. Ilmselt on see tehtud eesmärgiga saavutada koridorides rohkem ruumi, sest vanemad ja nooremad õpilased on eraldi. Samas on just see segav tegur mängujuhtide toimimise seisukohalt.

O23: /.../aga ma olen nagu seda ka tabanud, et esimesed vahetunnid on nagu kümme minutit, siis ei jõua. Natuke on jama see ka, et meil on väiksematega veidi need vahetunnid nihkes, et meil on veits teistmoodi need vahetundide ajad peale söögivahetundi. Ja siis on kindlasti suur probleem, et ei jõua tihti peale.

Mõned uuritavad tõstsid esile seda, et kui neil üritused toimuvad, siis lastakse neid ainetundidest varem ära ja tavaliselt on siis lubatud neile ka hiline mine. Siinkohal on aga koolidele oluline mõelda, kuidas paika pandud reeglid toetaksid mängujuhtide toimimist.

Mängude korraldamise sihtgrupp

Kõik mängujuhtide koolitusel osalenud õpilased tõdesid, et sooviksid mängu läbi viia endast noorematele. Nii nagu eelnevas peatükis esile tõstsin, siis on sellise hoiaku tekke põhjuseks hirm eksida ja naerualuseks sattuda.

I: Miks ei pruugi tahta õpilased mängujuhiks saada? Teie tahate, aga mis te arvate, mis ei sobi?

O4: Äkki neile ei meeldi tähelepanu. Ma ei tea, kardavad.

O1: Äkki nad kardavad, et midagi läheb väga valesti ja siis kõik hakkavad tema peale naerma ja...

I: Nagu häbi siis kardavad?

O1: Jah.

I: /.../ Miks osad ei taha olla mängujuhid?

O6: Sest nad kardavad ma arvan.

I: Miks nad kardavad?

O6: Sest nad nagu kardavad, et midagi võib vussi minna. ja siis neil on piinlik ja, igasugu selliseid...

I: Miks neil piinlik on? Et nagu naerdakse või?

O6: Jah, et sa oled nagu mängujuht, et...

I: Kardavad eksida?

O6: Jah.

Lisaks arvati, et suuremad ei viitsi mängida.

O9: No 1.-4. klassile on see täiesti mõeldav, aga väga nagu ei taha vaata suurtele teha. Et siis näiteks nad ei viitsi või nad ei taha lihtsalt. Et pigem siis väikestele, nad tahaksid arvatavasti vahetunde nii veeta.

Samas näevad mängujuhid end siis kui mängude läbiviijad, mitte kui mängukaaslasi. Teisisõnu pole mängujuhtide soov endast noorematega koos mängida. Seda eeldusel, et noorematega mängimine pole lõbus. Põhjenduseks toodi, et kuna vanusevahe ja omandatud oskused on erineval tasemel, siis ei tuleks koos mängimine lihtsalt välja.

O9: Ei. Ei taha seal esimese klassiga väga koos hüpata. Ei ole lõbus.

I: Mhmh. Miks ei ole lõbus?

O9: Sest et, ma ei tea. Arvatavasti siis kas meie või nemad rikuksid mängu ära.

Õpilased tõdesid, et mängujuht oleks lihtsam olla, kui mängima tuleks kindel seltskond sõpru, kellega hiljem sooviksid liituda ka teised. Uuritavate sõnul on koolis nii, et kui keegi juba tegevusega alustab ja see tundub kaasõpilastele tore, siis julgetakse sellega ka liituda. Koolide võimalus on siinkohal hinnata oma kollektiivi kuuluvaid õpilasi ja leida need, kellele pakkuda initsiatiivi vahetunni liikumismängudest osa võtta. Seda eeldusel, et valitud õpilase mängimine kutsuks kaasa ka teised õpilased. Samas ütlesid õpilased, et oluline on ka õpilastevaheline üksteise mängima kutsumine, sest sõbralt sõbrale info on samal tasandil ja seega usaldusväärsem, võrreldes kõrgemalt tulnud huvijuhi või õpetaja soovitusel, mis õpilastele pigem mõjub käsklusena.

O18: Kui mingi kümnene grupp tuleks, siis oleks kõik mängus. See on niimoodi, et kui mingi kümnene grupp tuleks mängima, siis nagunii tuleks veel inimesi juurde ja veel ja veel ja veel. Siis keegi ei karda nagu, sest siis sa oled sõpradega ja siis on nagu toetus igal pool.

Kokkuvõttes on oluline, et õpilased ootavad mängujuhiks olemisel koolide toetust kaasõpilaste kokkukutsumisel ja mõnel juhul ka korra loomisel. Kuna hea mängujuhi omadustes toodi välja, et peab olema erapooletu, siis on näha, et õpilased ei soovi võtta otsustaja rolli korrarikkumiste osas. Seega oleks vaja mängude juurde kedagi, kes aitaks tegevusel silma peal hoida ja vajadusel korda luua.

5. JÄRELDUSED JA DISKUSSIOON

Käesoleva töö sisu keskseks eesmärgiks oli lähtudes õpilaste arvamusest kaardistada mängujuhiks saamise motiveerivaid ja takistavaid tegureid. Lisaks pidasin oluliseks uurida õpilaste nägemust heast kaasamisest ja näha, millised ootused on neil koolile mängujuhiks saamise protsessi juures. Järeldused on struktureeritud uurimisküsimuste kaupa ning need on seotud teoreetilises peatükis esitatud lähtekohtadega. Selles peatükis esitan ka võimalused edasisteks uuringuteks valitud teemavaldkonnas.

Millised on mängujuhtide koolitusel osalenud õpilased ja nende varasemad vahetunnipraktikad?

Mahoney ja Cairns (1997) leidsid positiivsena klassitunniväliste tegevuste mõju õpilastele, kelle varasem panus kooli tegevusse oli marginaalne. Nad avastasid, et suurem lisategevuste valikuvõimalus tõi kaasa laiema mõju, sest õpilaste vajadused ja huvid said suurema tõenäosusega kokku. Käesolev uuring näitas, et mängujuhtide koolitusele kaasatud õpilastest olid kõik juba varasemalt aktiivsed: enamus neist tegeles koolivälisel ajal trenni, muusikakooli või muu huviringiga. Lisaks näitasid tulemused, et mängujuhtide koolitusele kaasati esmajoones kooli õpilasesinduse liikmed. Kuigi koolitusele olid kokku valitud varasemalt aktiivsust üles näidanud õpilased, siis tegelikkuses tõuseb nende koormus mängujuhiks olemisega veelgi ja tegevustest võib tekkida väsimus. Praegusel juhul jäävad rakenduseta need õpilased, kes varasemalt kooli aktiivsetes tegevustes pole saanud või osanud kaasa teha. Käesoleva uuringu tulemustele tuginedes on oluline mõtlemiskoht, kas mängujuhtidena soovitakse näha praegu juba aktiivseid õpilasi või pigem neid, kel ei ole varasemalt õppetööväliseid kohustusi antud. Projekti seisukohalt joonistub välja kaks tasandit: ühelt poolt soovitakse, et mängujuhid oleksid aktiivsed, kuid probleemiks võib osutuda see, et nad on liiga hõivatud. Teisalt looks vähemaktiivsete õpilaste kaasamine mängujuhtidest õpilastele suuremat positiivset muutust. Mängujuhtide olemasolu Eesti koolides on uus ja alles katsetamisel, samas edaspidi peaks mõtlema hakkama, kuidas jõuda vahetunni tegevustes nende õpilasteni, kes on muidu vähemaktiivsed. Siinkohal on

oluline osutada, et just vahetunni ajal õpivad lapsed iseenda võimete, sihikindluse, enesejuhtimise, vastutustunde ja iseenda aktsepteerimise kohta. Nad hakkavad mõistma, millise käitumise tulemusena eakaaslased tunnustustavad või väljendavad pahameelt (Recess..., 2001: 5). Muidugi eraldi väljakutse on luua koolikeskkonnas piisavalt turvaline keskkond, mis ergutaks ka vähem liikuvaid lapsi tasapisi proovima või vähemalt välja uurima, mis on nende eemalejäämise põhjused (Klementi *et al*, 2015).

Liikumine kooliruumis on seotud sotsiaalse tervisega, pakkudes võimalusi eakaaslastega suhtlemiseks ja üheskoos tervisliku vaba aja veetmiseks (World..., 2010). Nii on juba praegu mitmed koolituse jõudnud õpilased seotud aktiivsete vahetundide sisustamisega. Mitmed õpilasesindusse kuulunud õpilased loetlesid koolis toimuvaid tantsuvahetunde ja võimlavahetunde. Samas tõdeti, et nendest võtavad osa peamiselt I kooliastme õpilased, mitte nemad (II ja III kooliastme õpilased). Endavanustele omistati pigem nutiseadmetega tegelemist või eelseisvaks tunniks kordamist.

Ajalises käsitluses tõdesid mitmed intervjuueeritavad, et nende jaoks on praegune vahetundide kestus koolides liiga lühike, et kaasõpilastele mängu läbi viia. Korp (2017) tõstatas võimaliku lahendusena paindliku koolipäeva mudeli, millega näiteks pikendatakse mõnd vahetundi, ühendatakse kaks ainetundi üheks või loobutakse ülekoolilisest tundide-vahetundide süsteemist. Samas näitab paindliku koolipäeva süsteemi rakendanud koolide mängujuhtide varasem praktika, et sellisel juhul ei pruugi nende ja nooremate klasside vahetunni ajad ühtida. Seega polegi ajaliselt võimalik mängujuhtidel noorematele klassidele mänguvahetunde läbi viia.

Käesoleva uuringu tulemused kinnitasid Hunt (2017) tulemusi, mille kohaselt õpilased tajuvad, et kooli ajal on liiga palju istumist ning tunnid võiksid olla huvitavamad ja liikumis põhised. Õpilastele meeldib klassikaaslastega suhelda, nutitefonis mängida ja puhata. Rohkem liikuda tahaks aga enamik vastanuid (*ibid.*). Ühelt poolt väidavad näiteks autorid (Evans, 2000, Marron, 2008 kaudu), et vahetunnis peaks olema lastel vabadus mängida nii, nagu nad ise seda soovivad, jälgides nii enda kui ka teiste heaolu, teisalt pole näiteks praegune nutiseadmete sage kasutamine noortele kuidagi kasuks. Vahetundide sisustamise ühe tegevusena tõidki uuritavad välja

nutiseadmete kasutamise. Täpsemalt ollakse uuritavate sõnul nutitelefonides puhkamise eesmärgil. Ometi näitavad uuringud, et õpilaste vähest füüsilist aktiivsust vahetundide ajal põhjustab sage nutitelefonidega tegelemine (Raustorp *et al*, 2015). Intervjueeritavad tõdesid, et nutitelefonide pideva kasutamise asemel sooviksid nad üheskoos kaaslastega midagi teha, kuid tihti ollakse nutitelefonides põhjusel, et kõik teised on ka. Teadaolevalt on nutitelefonide kasutamine kaasa toonud negatiivse mõju vaimsele heaolule, inimestevahelistele suhete ja ka füüsilisele tervisele (Kim *et al*, 2014).

Mängujuhtide koolitusel osalenud tõid välja, et tegelikult on neil soov kaaslastega vahetunni ajal füüsiliselt aktiivsetest ühistevgevustest osa saada. Vahetunni aktiivsete tegevuste kasuks räägivad autorid Ridgers *et al* (2006), kelle sõnul õppekavas esitatud aeg kehalise kasvatus tunde jaoks ei rahulda laste soovituslikku kehalise aktiivsuse aega.

Kuidas sooviksid õpilased, et neid klassitunniväliste tegevuste korraldamisesse kaasataks?

Mängujuhtide roll Eesti koolides on uus, sest tänavu kevadel toimunud koolitus oli esmakordne. Seega on oluline mõista, millised ootused on esimestel mängujuhtidel koolide kaasamisprotsessile. Töö tulemused näitasid, et mängujuhtide koolitusele tulnud õpilased olid varasemalt ürituste korraldamise ja läbiviimisega kokku puutunud õpilasesinduse või erinevate huviringide kaudu. Neile meeldis, et tegevus oli planeeritud, sest sellisel juhul sai kaasõpilastega hõlpsamini ülesandeid ehk vastutust nõudvaid tegevusi jagada. Sellel puhul oli neid abistavaks isikuks tavaliselt kooli huvijuht. Ka mängujuhtide tegevuse toimimise juures on oluline roll tugiisikul, kes loob oma tegevusega eeldused mängujuhtide toimimiseks koolis (Halton..., 2017).

Sokk (2017) pakkus liikuvate vahetundide toimimise parendamiseks, et rõhk võiks olla õpetajate omavahelisel suhtlusel, suhtlusel huvijuhi, õpilaste ja juhtkonnaga ning õpetajate suhtlusel projekti “Liikuma kutsuv kool” esindajatega. Õpilaste sõnul on nende jaoks oluline suhtlemine ja nõu küsimine huvijuhi ja kaasõpilaste käest. Mängujuhiks värbamise protsessis mängis samuti rolli see, kuidas keegi koolitusele kutse sai. Mõnel juhul oli näha, et õpilane oli uhke, sest kooli direktor oli isiklikult teda mängujuhtide koolitusele soovitanud. Samas teisel juhul tuli osal õpilastest kirjutada motivatsioonikirja sarnane dokument, milles pidi põhjendama oma soovi

mängujuhiks saada. Ka sel juhul oli nende head meelt koolitusele saamisest rohkem näha. Jahnsen *et al* (2016) väidavad, et teinekord on selgemad eesmärgid aluseks tegevusele, mis on suunatud millegi saavutamisele. Mängujuhtide koolituse kõigi osalejate soov oli tulevikus oma kooli vahetunde liikumismängudega sisustada. Samas sooviti seda teha hästi ja tõrgeteta ning eksimine tõi neile kaasa häbitunde ja hirmu kaaslaste ees naerualuseks sattuda.

Mis on mängujuhiks olemise motiveerivad ja takistavad tegurid?

Varasemates uuringutes noorte motivatsiooni kohta on välja tulnud, et esimesena motiveerib noori (sageli õpilasesinduse liikmeid) tahtmine midagi teha, korda saata. Sellega on tihedalt seotud teine motiveeriv jõud – soov ja valmisolek teha midagi koos teistega, teiste heaks (Taru, Kaikkonen, Reiska, 2008: 19). Käesoleva uuringu tulemused kinnitasid, et üks peamisi motiveerivaid tegureid oli soov kaasõpilasi juhendada ja selle tegevuse kaudu neile rõõmu valmistada.

Vaatlen mängujuhtide koolitusel osalenute motivatsiooni läbi enesemääratlemise teooria abil, milles eristatakse erinevaid motivatsioone põhjuste ja eesmärkide kaudu, mis annavad tegevusele lükke (Deci, Ryan, 2000: 55). Kõige levinumalt eristatakse sisemist ja välimist motivatsiooni. Kui panna see mängujuhtide konteksti, siis nende sisemiseks motivatsiooniks on pea kõigil saada uusi kogemusi ja sõpru. Välimise motivatsioonina tõusis esile suhtumine “ma olengi aktiivne”. Lisaks motiveeris mõnda osalenut teadmine, et mängujuhiks olemine toob kasu noorteühendusele, millesse ta kuulub (õpilasesindus või T.O.R.E).

Käesoleva uuringu tulemused kajastavad ainult õpilastepoolse tagasiside põhjal tehtud järeldusi mängujuhiks olemise takistavatest teguritest. Seega on raske määratleda nende motivatsiooni saavutusteooria kohaselt. Edasisel uurimisel oleks huvitav teada saada tugiisikute seisukohta mängujuhtide funktsioonist ja tegevusest. Lisaks võiks teha koolides vaatlusi, et näha, kuidas mängujuhtide tegevus toimib. Spray, Wang, Biddle ja Chatzisarantis (2006) järgi oleneb just õpetajate nõutud distsipliinist ja loodud keskkonnast, kas inimese tegevus on suunatud sooritusele või tulemusele. Mängujuhtide seisukohast olekski seega huvitav teada, millise keskkonna on tugiisikud neile loonud.

Mängujuhiks olemise takistavaid tegureid kaardistasin õpilaste vastuste põhjal. Nad andsid intervjuudes edasi oma hinnangu ja arvamuse. Oluline on märkida, et neil puudus veel reaalne kogemus, kuidas koolikeskkonnas mängude korraldamine käib. Kui uuritavad rääkisid mängujuhtimisest, siis oli see nende hinnang ja ettekujutus. Samas on see kõnekas, sest näitab mingeid tajutud norme, ootusi ja hirme. Mängujuhiks olemise takistava tegurina toodi esile kaaslaste negatiivset reaktsiooni mängude suhtes, mis tekitas laiemalt ebamugavustunnet koolitusel osalenute seas. Jones ja Gerig (1994, Osterman 2000 kaudu) rõhutavad, et erinevalt õpetaja toetusest mõjutab indiviidi osalemist kaaslaste tunnustus ja aktsepteerimine. Lisaks selgus, et õpilased võivad tegevuste ees tõrkuda, sest eeldavad kaaslaste poolset negatiivset reaktsiooni (*ibid.*). Sellist suhtumist kohtasin ka mängujuhtide seas, sest reaalselt polnud nad oma rolli veel kooli keskkonnas katsetanud, kuid juba ennetavalt kartsid kaaslaste pahameelt.

Harro (2001) sõnul suurendab varasem positiivne kogemus enesetõhusust (usku endasse, et tulla toime), lootused tulemustele on reaalsemad ja seega pettumuse oht väiksem. Kindlasti on ka uuritavate seisukohast oluline, et nad saaksid mängude juhtimist koolides proovida. Kanada praktika näitab, et tugiisikud aitavad olulisel määral esimese positiivse kogemuse saamisele kaasa. Lähtudes mängujuhtide koolitusel olnud õpilaste ootusest, oleks tugiisiku kõige olulisemad funktsioonid tagasiside andmine, julgustamine ja abi korraldamises (õpilaste mänguplatsile suunamine ja lärmi vaigistamine).

Soovitused ja ideed, mis võiksid kaasa aidata süsteemi paremale toimimisele

Järgnevalt arutlen lähtuvalt kogutud teadmistele projekti “Liikuma kutsuv kool” vaatlaja ja intervjuueerijana, mida tuleks minu hinnangul arvestada, et mängujuhtide kaasamise süsteem oleks jätkusuutlik.

Käesoleva uuringu tulemustest ei selgu, kellele (poisid/tüdrukud) ja kui paljudele üldse koolitusel osalemist koolide lõikes pakuti. Õhku jäävad olulised küsimused nagu: kas koolid pakkusid koolitusel osalemist võrdselt nii poistele kui tüdrukutele?, kas koolipoolne suunitlus oligi

koolitusele saata n-ö tublid tüdrukud, kes juba varasemalt on kooli tegevustes aktiivsust üles näidanud? Kindlasti on need olulised vastused mängujuhtide maine ja edukuse kujundamisel ja tegevuse mõtestamisel. Suurema positiivse panuse koolikeskkonnale saaks projekt anda just siis, kui tegevusse kaasataks õpilasi, kelle varasem panus pole olnud märkimisväärne. Selle kaudu oleks suurem osa õpilasi tegevustesse kaasatud ning seeläbi tunnetaksid nad oma olulisust ja missiooni koolikeskkonnas.

Ühe võimalusena kaasamisel võiks kasutada esimeste mängujuhtide isiklikke võrgustikke. Näiteks järgmisele koolitusele saaks igaüks kaasa võtta oma koolikaaslase. Tingimusena saaks paika panna, et sõber pole õpilasesinduse liige. Selle kommunikeerimisel on oluline teha lastele selgitustööd, miks just esinduseväline õpilane koolitusele jõuda võiks. Lähtudes esimesel mängujuhtide koolitusel nähtust, usun, et koolitusel võiks osaleda rohkem poisse. Seda saab koolis tegutsev mängujuhtide tugisik oma kommunikatsiooniga toetada. Kui mängujuht on välja valinud sõbra, kellega üheskoos koolitusele tulla, siis vahepealse tegevusena tuleks täita ankeet või vastata kirjalikult paarile küsimusele, millest võiks selguda:

- 1) miks soovib õpilane mängujuhiks saada;
- 2) milline on õpilase arvates mängujuhi roll koolipäeva korraldamisel;
- 3) kellega koos meeldiks õpilasele vahetunni jooksul mängu läbi viia ja mängida.

Saades vastused neile küsimustele, on juba kindlam, kas mängujuhiks pürgija on motiveeritud või mitte. Lisaks jõuab selle info põhjal tugisikuni teadmine, kellele on tulevane mängujuht valmis mängu läbi viima. Mängujuhtide võrgustiku suurendamine on minu hinnangul oluline, kui soovida, et süsteem toimiks aja möödudes ka ilma projekti toeta. Mida rohkem on koolitatud motiveeritud mängujuhte, seda enam saab neile anda tulevikus vastutust uute mängujuhtide iseseisvaks juhendamiseks. Lisaks räägib selle kasuks argument, et praegu projekti kaasatud, kuid juba muude tegevustega hõivatud õpilased võivad tunda ülesannete kuhjumist ja sellisel puhul tuleb appi meeskonnatöö. Seepärast on oluline, et igal mängujuhte soovival koolil oleks võimalik välja koolitada mitu potentsiaalset mängujuhti.

Veel on oluline mõtestada, kas mängujuhtide olemasolu kooliruumis oleks igapäeva praktika või organiseeritud ja kindla rütmiga tegevus. Kui projekti eesmärk oleks muuta mängujuhtide tegevus tavaliseks osaks koolipäevast, siis praegusel juhul mängujuhid seda ei tunneta. Tulemused näitavad, et uuritavate jaoks on tegu ettevalmistust nõudva rolliga, mis on planeeritud ja millel on koolipäeva jooksul oma aeg ja koht. Seega pole tegemist lihtsalt toreda vahetunnimänguga, mis sulandub loomulikult viisil muude tegevuste sisse.

Õpilaste vastused kinnitasid, et nutiseadmete kasutamine vahetundide ajal on levinud praktika. Koolidel on võimalus kehtestada kollektiivseid kokkuleppeid, et keelata valitud vahetundides nutiseadmete kasutamine. Samas pakuvad nutiseadmed platvorme, millega on võimalik luua liikumist sisaldavaid mängu. See on oluline mõtlemiskoht, sest ühelt poolt saaksid õpilased füüsiliselt rohkem liikuda, samas ei tunnetaks nad karme reegleid, mis uuringus osalenute sõnul tihti nagunii ei toimi.

Mängujuhtide olulisuse, edu ja jätkusuutlikkuse uurimine on üks olulise aspekte koolide liikuvamaks muutmisel. Minu hinnangul võiks tulevikus uurida, milline on tugiisikute motivatsioon ja takistused mängujuhtide toetamisel ning kuidas tunnetavad kaasõpilased mängujuhtide rolli koolis. Aja möödudes oleks huvitav uurida, kas ja mil määral muutub koolide keskkond vahetundides tänu mängujuhtide tegutsemisele liikuvamaks. Lisaks saaks käesolevale uuringule teha jätku, kui tulevikus uurida juba mõnda aega mängujuhi rolli kandnud õpilaste käest nende tegevuse motiveerivaid ja takistavaid tegureid.

6. KOKKUVÕTE

Eesti noorte senine liikumisaktiivsus on ohtlikult madal, mis omakorda võib kaasa tuua terviseprobleemid varases eas ja ka madalamad akadeemilised tulemused. 2016. aastal algatas Tartu Ülikooli Liikumislabor probleemi lahendamiseks projekt “Liikuma kutsuv kool”. Projekt pakub koolidele, õpetajatele, õpilastele ja lapsevanematele ideid, kuidas koolipäev liikuvamaks muuta. Alates 2017. aastast on ühe ideena käivitatud mängujuhtide koolituste sari, mille kaudu juhendatakse valitud õpilasi, kuidas oma koolikaaslastele liikumismänge läbi viia.

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oli uurida ja kaardistada õpilaste arvamusi mängujuhiks saamise motiveerivatest ja takistavatest teguritest. Lisaks teada saada, millist panust ootavad mängujuhiks saavad õpilased koolilt.

Bakalaureusetöö teoreetilises peatükis andsin ülevaate noorte vähesest liikumisest kui muutust vajavast sotsiaalsest probleemist, vahetunnis liikumise võimalustest ja vastutajatest, mängujuhtidest vahetundide sisustajatena, motivatsiooni olemusest ja selle mõjutajatest ning viimaks varem tehtud uuringutest.

Töö tulemuste koostamisel kasutasin kvalitatiivset uurimismeetodit, mille analüüsis lähtusin töö käigus kogutud grüpiintervjuudest. Töö valimisse kuulus 6 grüpiintervjuud, milles osales kokku 24 õpilast vanuses 11–15 aastat. Intervjuud viisin läbi projekti esimesel mängujuhtide koolituse raames toimunud laagris.

Intervjuudest selgus, et mängujuhtide koolitusele tulnud õpilased olid uue rolli saamise suhtes motiveeritud. Peamiste motivaatoritena toodi välja, et mängujuhiks saamine on uus ja huvitav kogemus ning tänu sellele leitakse uusi sõpru. Lisaks väljendati soovi kaasõpilastele mängu õpetada. Ometi tõid õpilased esile murettekitavaid takistusi. Osad mängujuhid tõdesid, et mängujuhiks olemisega kaasneb vastutus, mida mitmed neist pelgasid. Lisaks viidati, et eakaaslaste arvates on mängimine lapsik, ja tunnetati hirmu kaaslaste negatiivse suhtumise ees.

Liikumismängude sujuva läbiviimise juures nähti takistusena lärmi, ajasurvet ja kaasõpilaste allumatust.

Mängujuhtideks saavad õpilased väljendasid soovi tugiisikute, kooli ja õpetajate abile. Näiteks öeldi, et abi oleks vaja õpilaste kokkukutsumisel ja korra loomisel. Lisaks väljendasid mängujuhid soovi, et koolides võiks rohkem rääkida mängujuhtidest ja nende rollist. Kokkuvõtvalt selgus, et positiivse kogemuse saamiseks on protsessi juures oluline pidev tugiisikutepoolne tagasiside ja toetus.

7. SUMMARY

The bachelor's thesis of Eva Nõmme titled "Involving pupils as game leaders in the recess activities based on project "Schools on the Move" in Estonia", supervised by Marko Uibu (PhD) at University of Tartu.

Estonian youth's physical activity levels are dangerously low, which means it can cause health issues in young age and also negatively affect academic progress. Since 2016 University of Tartu's research group of physical activity for health initiated the project "Schools on the Move". It provides schools, teachers, pupils and parents ideas on how to make the school day more movable. One of the ideas starting 2017 is educating students to become game leaders, who will be guided on how to prepare and conduct physical active games for schoolmates.

The aim of this thesis was to study and map the motivating and impeding factors for students becoming game leaders and to find out what kind of contribution the game leaders were expecting from schools.

The theoretical chapter of the present study gives an overview of the youth physical activity being a social problem in need of change, physical activity options and game leaders during recess, the nature of motivation and how it can be affected and also the overview of previous studies.

The analysis was based on qualitative research method where six group interviews with 24 pupils aged 11 to 15 were analysed. The interviews were conducted in the first game leaders training in Estonia organized by "Schools on the Move" project team.

The interviews revealed that the pupils at the game leaders training were motivated to learn. The main motivators were going through a new and interesting experience as a game leader and getting new friends. In addition the reason to become a game leader was an opportunity to teach physically active games to schoolmates. However, students also mentioned some difficulties, like the fear of having bigger responsibilities. Also the negative opinions of other peers about physical

activity games brought out insecurities in game leaders. Loud noise, time pressure and students un-subordination were seen as the main interfering factors with the games running smoothly.

Pupils who were becoming the game leaders expressed their desire to have the help of the school, the supervisors, and the teachers. For example they said that help is needed when gathering schoolmates and to ensure discipline. Furthermore, the pupils who were becoming the game leaders said that schools should talk more about the role and the merit of the game leaders. It turned out that in order to get a positive experience, it is vital that the process is overviewed by supervisors, who give immediate support and feedback.

KASUTATUD KIRJANDUS

Aasvee, K., Liiv, K., Eha, M., Oja, L., Härm, T., Streimann, K. (2016). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine 2013/2014. õppeaasta uuringu raport*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
https://intra.tai.ee//images/prints/documents/146702487819_Eesti_kooliopilaste_tervisekaitumine_2103-14_raport.pdf

Ames, C. A. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record*, 91(3), 409-421.
http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ames90.pdf

Centers for Disease Control and Prevention. (2013). *Comprehensive School Physical Activity Programs: A Guide for Schools*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
<https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>

DeLamater, J. D., & Ward, A. (Eds.). (2006). Handbook of social psychology (p. 571). Hoboken, NJ: Springer.

Eljand, V. (2011). Eelkooliealiste laste intervjuerimistehnikate ohud ja võimalused. Magistritöö. Tartu Ülikool, Ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituut.

Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2006). Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 21-31.

Furrer, C., Skinner, E., & Pitzer, J. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101-123.

Haapala, H. L., Hirvensalo, M. H., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Lintunen, T., & Tammelin, T. H. (2014). Adolescents' physical activity at recess and actions to promote a physically active school day in four Finnish schools. *Health education research*, 29(5), 840-852.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4165988/>

Halton Region: A Peel Health Program – Playground Activity Leaders in Schools. (2017). *Program Overview & Implementation Steps*. Kasutatud 9.05.2017.
<http://www.halton.ca/cms/One.aspx?pageId=126228>

Halton Region: A Peel Health Program - Playground Activity Leaders in Schools. (2017). Supervisor Handbook. Kasutatud 10.05.2017.
<http://www.halton.ca/cms/One.aspx?pageId=126228>

Harro, M. (2001). Kehaline aktiivsus, lapsed ja noorukid. Kasutatud 29.04.2017.
http://www.ut.ee/tervis/aastateema/artiklid/lapsed_ja_noorukid/index.htm

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). Uuri ja kirjuta. Tallinn: Medicina

Holloway, J. H. (2002). Do students care about learning? *Educational Leadership*, 60 (1), 80-81.
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept02/vol60/num01/-Extracurricular-Activities-and-Student-Motivation.aspx>

Hughes, L. & S. McCrum (1998). Interviewing Children: A Guide for Journalists and Others. London: Printflow.

Hunt, B. S. (2017). *Eesti põhikooliõpilaste liikumisharjumused, suhtumine liikumisse ja ettepanekud kooli liikumissõbralikumaks muutmisel kooli toimumise ajal*. Seminaritöö. Tartu Ülikool, Ühiskonnateaduste instituut.

Ideepank koolidele. (2017). Kasutatud 8.05.2017. <http://liikumislabor.ut.ee/ideepank>

Jahnsen, H., Nordahl, T., Støen J., & Tinnesand, T. (2016). *LP-mudel: õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs*. Tartu: Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.

Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Kasutatud 28.04.2017. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Keller, M., Uibu, M., Vihalemm, T. (2015). *Laste liikumine: Ülevaade õpetajate, juhtide ja lapsevanemate intervjuudest*. Tartu Ülikool. Kasutatud 30. aprill 2017.

Kim, D., Lee, Y., Lee, J., Nam, J. K., & Chung, Y. (2014). Development of Korean smartphone addiction proneness scale for youth. *PLoS One*, 9(5), e97920. <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0097920#s1>

Klementi, K., Tõugu, K., Arro, G., Kull, M., Hannus, A. (2015). *Koolimaja kutsub liikuma*. Tallinn: Ilotrükk. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/liikumislabor/files/koolimaja_kutsub_liikuma_ekraaniversioon_72dpi.pdf

Korp, L. (2017). *Õpilaste liikumispraktikaid muutev sekkumisprogramm: praktikateoreetiline käsitus*. Magistritöö. Tartu Ülikool, Ühiskonnateaduste instituut.

Korp, L. (2017). Saadame lapsed õuevahetundi ka vihma ja 20-kraadise pakasega. *Õpetajate Leht*, 5. mai. Kasutatud 8.05.2017. <http://opleht.ee/2017/05/saadame-lapsed-ouevahetundi-ka-vihma-ja-20-kraadise-pakasega/>

Kruusamäe, H., Kull, M., Mooses, K. (2016). *Eesti laste ja noorte liikumisaktiivsuse tunnistus*. Kasutatud 15.05.2017. http://www.kk.ut.ee/sites/default/files/kk/liikumise_hinnang_a5_final_peale_foorumit.pdf

Lastekaitse liit: Laste ja noorte osalus ja kaasamine koolis. (2014). Kasutatud 30. aprill 2017 <http://hdl.handle.net/10062/48163>

Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Kasutatud 28.04.2017. <http://samm.ut.ee/intervjuu>

Liikuma kutsuv kool: Vunk! Mida on koolil võita sellest, kui lapsed liikuda saavad? (2016). Esitluskonspekt. Kasutatud 30.04.2017.

Liikumislabori kodulehekül, Kasutatud 30.04.2017 <http://liikumislabor.ut.ee/liikuma-kutsuv-kool-0>

Mahoney, Joseph L., Cairns, Robert B. (1997). Do Extracurricular Activities Protect Against Early School Dropout? *Developmental Psychology*, 33 (2), 241-253.

Mandel, L. (2016). *Laste heaolu koolis ja heaolu loov kool: laste perspektiiv*. Magistritöö. Tartu Ülikool, Sotsiaalteaduste valdkond.

Marron, S. (2008). An Analysis of Break Time Active Play in Irish Primary Schools. Masters thesis, Waterford Institute of Technology. Kasutatud 28.04.2017 <http://repository.wit.ie/1027/>

Mason, J. ja Danby, S. (2011). Children as Experts in Their Lives: Child Inclusive Research.

Child Indicators Research, 4, 185–189. doi:10.1007/s12187-011-9108-4

Mooses, K., Vihalemm, T. (2017). *Esialgseid tulemusi 2017. aasta küsimustikest*. Tartu Ülikooli Liikumislabor.

Murray, R., Ramstetter, C. (2013). The Crucial Role of Recess in School. *Pediatrics*, 131, 183-188. doi:10.1542/peds.2012-2993

Noorteühing TORE kodulehekül. (2017). Kasutatud 14.05.2017. <http://www.tore.ee/index.php?id=8>

Nõmme, E. (2017). *Õpilaste kaasamine ja selle tähtsus aktiivsete vahetundide korraldamises projekti "Liikuma kutsuv kool" näitel*. Seminaritöö. Tartu Ülikool, Ühiskonnateaduste instituut.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.

Palm, V. (2017). *Liikumist soodustavate vahendite kasutuspraktika projekti Liikuma Kutsuva Kooli raames Tartu koolide näitel*. Seminaritöö. Tartu Ülikool, Ühiskonnateaduste instituut.

Playground Activity Leaders in Schools (P.A.L.S.). (2017). Halton Region kodulehekül. Kasutati 9.05.2017. <http://www.halton.ca/cms/One.aspx?pageId=126228>

Pellegrini, A. D., & Bohn, C. M. (2005). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *Educational researcher*, 34(1), 13-19. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X034001013>

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1993). School recess: Implications for education and development. *Review of educational research*, 63(1), 51-67. doi:10.3102/00346543063001051

Raustorp, A., Pagels, P., Fröberg, A., & Boldemann, C. (2015). Physical activity decreased by a quarter in the 11-to 12-year-old Swedish boys between 2000 and 2013 but was stable in girls: a smartphone effect?. *Acta Paediatrica*, 104(8), 808-814.

<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/10.1111/apa.13027/full>

Recess and the importance of play. A Position Statement on Young Children and Recess. (2001). *National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education*. Kasutatud 30.04.2017. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463047.pdf>

Ridgers, N.D., Stratton, G., Fairclough, S.J. (2006). Physical Activity Levels of Children during School Playtime. *Sports Med* 2006; 36(4): 359-371.

Sokk, M. (2017). *Koolipersonali osalus vahetunnipraktikates projekti Liikuma Kutsuv Kool näitel*. Seminaritöö. Tartu Ülikool, Ühiskonnateaduste instituut.

Spray, C. M., John Wang, C. K., Biddle, S. J., & Chatzisarantis, N. L. (2006). Understanding motivation in sport: An experimental test of achievement goal and self determination theories. *European journal of sport science*, 6(01), 43-51.

Taru, M., Kaikkonen, E., & Reiska, E. (2008). Aspekte noorte kodanikuaktiivsuse kujunemisest. Eakaaslaste, kooli ja huvitegevuse roll aktiivsete noorte eluteedes. Tallinn: Eesti Noorsoo Instituut.

Terviseameti kodulehekül. (2017). *Koolid*. Kasutatud 30.04.2017. <http://www.terviseamet.ee/keskkonnatervis/haridus-ja-sotsiaalteenused/koolid.html>

Tervisekaitseõud kooli päevakavale ja õppekorraldusele. (2015). Riigi Teataja. Kasutatud 30.04.2017. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351102?leiaKehtiv>

Tõnissaar, M. (2012). Põhikooli III astme õpetaja positiivset identiteeti kujundavad omadused. Põhident. Tallinna Ülikool. Kasutatud 30.04.2017. <http://hdl.handle.net/10062/40607>

Visnapuu, U. (2016). *Põhikooli ealine liikumismängu juht*. Mudel mängujuhtide koolituseks. Tartu: Liikumislabor.

World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. WHO, Geneva. Kasutatud 8.05.2017.
http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44399/1/9789241599979_eng.pdf

Ärm, T. (2016). *Eesti lapsed liiguvad üha vähem*. Potimees, 15. august. Kasutatud 30.04.2017.
<http://tervis.postimees.ee/3800267/eesti-lapsed-liiguvad-ueha-vaehem>

LISAD

Lisa 1: Intervjuu kava

1. Kuidas sina sattusid siia mängujuhtide koolitusele?
2. Kui vana sa oled? Mis klassis käid?
3. Millega sulle peale tunde meeldib tegeleda? Huviring? Kas kuulud mõnda klubisse?
4. Millised kogemused on sul näiteks ürituste korraldamisega? (nii koolis kui ka väljaspool)
5. Kas teie koolis on õpilasesindus? Kas sina oled ka selle liige? Kas tahaksid olla? (Projekti eestvedajate jaoks on oluline, kuidas kaasata just neid, kes ei tee nagunii juba sadat asja)
6. Kuidas teie koolis üks vahetund välja näeb? Mis seal tehakse tavaliselt? Mida teevad sinu vanused, aga mida ka nooremad? Kui palju sina üldse nooremate õpilastega kokku puutud?
7. Kas teie koolis on nii olnud, et olete vahetunnis / kooliüritusel midagi ise läbiviima pidanud?
8. Kuidas hakkasid seda korraldama? (kellelt initsiatiiv)
9. Kuidas see läbiviimine välja nägi? Kas keegi aitas teid ka?
10. Kas seal oleks võinud olla midagi paremini?
11. Millise täiskasvanud inimesega teie koolis kõige rohkem meeldib asju koos teha?
12. Kujutage ette, et teil tuleb üks lahe mõte, mida võiks kogu kool teha. Mõni mäng näiteks. Kellele te oma mõttest rääkima läheksite?
13. Kas sulle meeldiks oma koolis vahetunni ajal mängu läbi viia?
14. Kui sinu kools viidaks mängu läbi, kas sulle meeldiks kaasa teha?
15. Kuidas sulle meeldib see mõiste “mängujuht”? Kas sa ütled meeleldi enda kohta, et oled mängujuht? (Nt paneb FBs selle kirja vms.) Äkki hoopis: nt tegevusjuht, korraldaja? Mis sulle endale tunduks äge nimi?
16. Miks sa otsustasid siia koolitusele tulla ja mängujuhiks õppida?
17. Millised omadused sinu arvates heal mängujuhil peavad olema?
18. Kui tuleb vahetund ja teistele peaks mängu hakkama läbiviima, siis kas selle juures on midagi rasket ka? Mis see on?

19. Miks ei pruugi õpilased tahta mängujuhiks saada/olla?
20. Mis te arvate, mida peaks koolis tegema, et kõik lapsed tahaksid teistele mängu õpetada ja neid ise läbi viia?
21. Kui sageli oleks realistlik, et sa korraldaksid nt noorematele klassidele vahetunnis mängu?

Lisa 2: Uuringu valim tunnuste järgi

Tabel 2: Mängujuhtide koolitusel käinud õpilaste koolide kategoriseerimine.

KOOLI JRK.	KOOLIASTE	ASUKOHT	ÕPILASTE ARV
A	põhikool	alevik	160
B	gümnaasium	suur linn	800
C	põhikool (olemas ka gümn. osa)	suur linn	800
D	põhikool	suur linn	440
E	põhikool	külakeskus	100
F	põhikool	alevik	400
G	põhikool (olemas ka gümn. osa)	suur linn	840
H	gümnaasium	väike linn	280
I	põhikool	suur linn	300
J	gümnaasium	väike linn	680

Tabel 3: Valimisse kuulunud mängujuhtide iseloomustus soo, klassi, vanuse ja kooli järgi. Värvide järgi on näha ka grüpiintervjuude jaotus.

OSALEJA	SUGU	KLASS	VANUS	KOOL
O1	T	5. klass	12-aastane	A
O2	T	5. klass	11-aastane	A
O3	T	9. klass	15-aastane	B
O4	T	5. klass	12-aastane	A
O5	T	5. klass	12-aastane	C
O6	T	6. klass	12-aastane	D
O7	T	7. klass	13-aastane	D
O8	P	6. klass	12-aastane	E
O9	P	6. klass	12-aastane	F
O10	P	6. klass	13-aastane	E
O11	P	6. klass	13-aastane	G
O12	T	6. klass	12-aastane	H
O13	P	5. klass	11-aastane	G
O14	T	6. klass	12-aastane	H
O15	T	7. klass	14-aastane	H
O16	T	6. klass	12-aastane	I
O17	T	7. klass	14-aastane	J
O18	P	6. klass	12-aastane	F
O19	T	7. klass	13-aastane	J
O20	T	7. klass	13-aastane	J
O21	T	7. klass	13-aastane	G
O22	T	8. klass	15-aastane	C
O23	T	6. klass	12-aastane	I
O24	T	8. klass	15-aastane	C

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Eva Nõmme
(16.06.1995)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose “Mängujuhtide kaasamine koolide vahetunni sisustamisse projekti “Liikuma kutsuv kool” näitel”, mille juhendaja on Marko Uibu (PhD)
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 29.05.2017.